مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
العدد الحادي عشر
محرم ١٤١٥هـ

# تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض

إعداد
د / عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
الأستاذ المشارك في قسم التربية
كلية التربية - جامعة الملك سعود
الرياض

# تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض

## عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

الأستاذ المشارك في قسم التربية
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود
الرياض ـ المملكة العربية السعودية

يهدف هذا البحث إلى التعرف على المستوى الحقيقي لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض.

أجري هذا البحث على كل الموجهات التربويات المتخصصات في: اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم، اللائي ينتسبن إلى مكاتب التوجيه التربوي الأربعة: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب ويعملن مع معلمات المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٣/٤١٢هـ. وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة ١١٩ موجهة. وقام الباحث بإرسال ١١٩ استبانة للموجهات اللاتي تم اختيارهن، وقد حصل على رد ١١١ استبانة من مجموع ما تم توزيعه، وعليه يمكن اعتبار هذا العدد هو عينة البحث.

ومن أبرز النتائج التي تمخض عنها البحث مايلي:

(١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهات المؤهلات تربوياً والموجهات غير المؤهلات تربوياً فيما يختص بمستوى مهارات الإصغاء لديهن.

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهات اللاتي حصلن

على دورات تدريبية والموجهات اللاتي لم يحصلن على أي دورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي فيما يختص بمستوى مهارات الإصغاء لديهن.

(٣) تبين أن هناك فروقاً ذي دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهات التربويات في مكاتب التوجيه التربوي الأربعة، ولصالح موجهات مكتب الشمال.

(٤) تبين أن أكثر من (٥٠٪) نصف أفراد عينة البحث لم يدركن مستوى مهارات إصغائهن الحقيقية.

وخلص هذا البحث إلى بعض التوصيات نذكر منها:

(١) ضرورة تضمين مناهج إعداد وتدريب المعلمات في كليات التربية للبنات على مهارات الإصغاء الفعالة.

(٢) عقد دورات تدريبية للموجهات التربويات أثناء الخدمة في سبيل إكسابهن مهارات الإصغاء الفعالة في مجال التوجيه التربوي.

# مقدمـــــة

من المـوضـوعـات المهمـة التي يطرحها أدب الإشراف التربوي الآن، موضوع الاتصـال التربوي بالنسبة للقيادات التربوية والمشرفين التربويين خاصة. وأشارت جاونجو (١٩٩١م) إلى أن عملية الإصغاء كإحدى مهارات الاتصال التربوي تلقى اهتماماً متزايداً خلال العقدين الماضيين[١].

ومن المعـروف أن حاسـة السمع تقوم بدورها حين يكون الجنين في بطن أمه، وتصبح هي الأسلوب السائد في اتصالاته مع الآخرين بعد ولادته. وتشكل حاسة السمع الأساس الذي تبنى عليه عملية الإصغاء إلا أن عملية الإصغاء ليست مجرد سماع فقط. ويرى ميرسند (١٩٥١م) أن مهارات الإصغاء تعتبر من أهم مهارات الاتصال اللغوي على الإطلاق[٢]، لأن القدرة على التحدث، أو القراءة، أو الكتابة تعتمد بشكل مباشر أو غير مباشر على قدرة الإصغاء. وتصف جاونجو (١٩٩١م) الشخص ذا الإصغاء الفعال على أنه لا يكتفي بمجرد سماع الرسالة أو الحملقة في المتحدث بل يتعدي ذلك إلى إدراك المعاني، وتحليل العلاقات، وتفسير الانطباعات، وتقويم محتوى الرسالة[٣]. ويقول نلسون (١٩٨٤م) على الرغم من أن الفرد العادي يمضي وقتاً طويلاً في الاستماع للآخرين، وهو ما يعادل العمليات التالية مجتمعة: التحـدث، والكتـابة، والقراءة، إلا أن معظم الناس لا يحسنون الإصغاء الفعال للآخرين[٤]. ومما يدعو إلى التفاؤل هو ما أشار إليه ريفيل (١٩٨٥م) من أن عملية الإصغاء يمكن تعلمها، والتدرب عليها ثم قياسها.[٥]

وتكمن عملية الإصغـاء الفعّـال في مجال الإشراف في تفـاعـل المشرفة التربوية الإيجابي مع المعلمة أثناء قيامها بأدوارها التي تتطلبها المواقف التعليمية المختلفة والتي من خلالها تؤثر في مستوى أداء المعلمة. حيث أشار نشوان (١٤٠٦هـ) إلى أن المفهوم الحديث للإشراف التربوي هو «عملية تعاونية تشخيصية تحليلية، علاجية مستمرة،

تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم»[٦].

ويعتمد الإشراف التربوي في تحقيق أهدافه المنشودة على مستوى العلاقات الإنسانية المبنية على الثقة المتبادلة، والاحترام، وفتح قنوات اتصال مباشرة بين المشرفة التربوية من جهة والمعلمة من جهة أخرى. وتقدير مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات أثناء عملهن مع المعلمات في المدارس المتوسطة للبنات بمدينة الرياض هو المحور الرئيسي في هذا البحث.

## أسئلة البحث :

وقد حاول هذا البحث الإجابة على التساؤلات الآتية :

١ ـ ما المستوى الفعلي لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض، طبقاً لمقياس بيلي Beale المعدّل؟

٢ ـ هل هناك فرق أو فروق في مستوى مهارات الإصغاء بين الموجهات التربويات حسب متغيرات البحث: المؤهل، والخبرة، والدورات التدريبية، والتخصص، ونصاب الموجهة من المعلمات، ومكاتب التوجيه التربوي، طبقاً لمقياس بيلي Beale المعدّل؟

٣ ـ ما مدى إدراك الموجهات التربويات لمستوى مهارات الإصغاء لديهن أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات، طبقا لمقياس بيلي Beale المعدّل.

## أهـداف البحـث :

١ ـ التعرف على المستوى الحقيقي لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض.

٢ ـ التعرف على مدى إدراك الموجهات التربويات لمهاراتهن في الإصغاء أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات.

٣ ـ التعرف على الفرق أو الفروق ـ أن وجدت ـ بين الموجهات التربويات فيما يختص بمهارات الإصغاء، وذلك طبقاً لمتغيرات البحث: المؤهل، الخبرة، والدورات

التدريبية، والتخصص، ونصاب الموجهة من المعلمات، ومكاتب التوجيه التربوي.

٤ ـ تصميم مقياس مقنن على البيئة السعودية في تقدير مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات ليفيد منه المهتمون في مجال الإشراف التربوي.

٥ ـ الاستفادة من نتائج البحث في تقديم اقتراحات مناسبة قد تسهم في تحسين مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات.

## أهمية البحث:

يعد هذا البحث، حسب علم الباحث، أول محاولة من نوعها تجري باللغة العربية لتقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء مقابلاتهن الإشرافية مع المعلمات. ويؤمل أن يقدم هذا البحث معلومات مهمة تسهم في تقدم المعرفة حول الموضوع المطروح.

ويستمد هذا البحث أهميته من أهمية التوجيه الفني الذي يشكل عنصراً هاماً في مجال تغيير العملية التعليمية وتطويرها بما يناسب أهداف التربية الحديثة ومتطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

كما يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع المطروح وهو عملية الإصغاء حيث تمثل مهارة الإصغاء الأساس لكل المهارات اللغوية وهي: القراءة، والكتابة، والتحدث. وقد أشار ديفين (١٩٧٨م) إلى أن عملية الإصغاء تعتبر أيضاً أساسية لكل عمليات التعلم، وترتبط بعمليتي الذكاء والتفكير(٧). ومما يدل على أهمية عملية الإصغاء في مجال التعليم والتعلم هو أن الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية أصدرت قانوناً رسمياً عام ١٩٧٨م جاء فيها أن مهارة الإصغاء تعتبر إحدى المهارات الأساسية التي ينبغي على التعليم العام الاهتمام بها(٨). ومنذ عام ١٩٧٨م أصبحت المهارات الأساسية في التربية الأمريكية هي: القراءة، والكتابة، والحساب، والمحادثة، والإصغاء.

ونتيجة لذلك فقد ارتفعت أصوات تنادي بضرورة التغيير والتجديد التربوي الذي

لا يتعارض مع قيم المجتمع المحلي ومبادئه ويسعى إلى اللحاق بالركب الحضاري عن طريق تفجير طاقات الأفراد حتى مداها.

وأخيراً لأهمية موضوع الإصغاء والسمع فقد تكرر ذكرهما في القرآن الكريم أكثر من ١٥٠ مرة[٩]

## حدود البحث :

يتحدد البحث في تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات في تخصصات: اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم وذلك في المدارس المتوسطة العامة للبنات بمدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٢/١٤١٣هـ.

## مصطلحات البحث :

- **التوجيه التربوي**: هو المجهود التربوي الذي يبذل لتوجيه النمو التربوي المستمر للعاملات في ميدان التربية والتعليم فرادى وجماعات بغرض فهم وظائف التعلم فهماً أفضل وأدائها بشكل أكثر فاعلية مما يمكن من التغلب على المشكلات التي تعترض عملهن[١٠]. ويستخدم مصطلح التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بدلاً من الإشراف التربوي.
- **الاتصال التربوي**: عرف حمدان (١٩٨٦م) الاتصال التربوي على أنه «مجموعة متتابعة من المواجهات والتفاعلات التي يتعامل فيها الإنسان مع أخيه الإنسان لتحقيق غرض تربوي محدد»[١١].

  ويقصد بالاتصال التربوي في هذا البحث كل طرق وأساليب الاتصالات اللغوية المستخدمة بين الموجهة التربوية والمعلمة في سبيل تحقيق هدف أو أهداف تربوية معينة.
- **الإصغاء** : كما ورد في مختار الصحاح للشيخ أبي بكر الرازي (ص٣٦٤) صغا: مال وبابه عدا و سما ورمى وصدى. ومنه قوله تعالى: ﴿ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ﴾

(ســورة التحريــم آية ٤) وقـوله تعالى: ﴿وَلِتَصْغَىٰٓ إِلَيْهِ أَفْـِٔدَةُ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ﴾ (سورة الأنعام آية ١١٣)

وأصغى إليه مال يسمعه نحو وأصغى الإناء أماله.

يقـول نيلسون (١٩٨٤م) إن الإصغاء هي عملية استلام وفهم لأفكار ومشاعر الإنسـان المتحـدث (المـرسـل) بقصد تقديم استجابة مناسبة له[١٢]. وقد تكون الاستجابة بشكل سلوك غير لفظي أو بشكل سلوك لفظي.

ويعني الإصغاء في هذا البحث حسن استلام وفهم الموجهة التربوية لأفكار ومشاعر المعلمة (المرسلة) أثناء التحدث، وذلك بغرض تقديم استجابة لفظية و/ أوغير لفظية يتحقق بواسطتها هدف أو أهداف تربوية محددة.

- **المقابلة الإشرافية**: يعرف طافش (١٩٨٨م) المقابلة الإشرافية على أنها وسيلة من وسائل تحسين أداء المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية وتطلق على المشاورات والمناقشات التي تدور عادة بين المشرف التربوي والمعلم حول قضايا تربوية وتعليمية عرضية أو محددة[١٣]

ويقصد بالمقابلة الإشرافية في هذا البحث المداولة أو المناقشة أو المشاورة التي تدور بين المعلمة من جهة والموجهة التربوية من جهة أخرى في أمور تربوية تعليمية وذلك بغرض تحسين أداء المعلمة ورفع كفاءتها المهنية.

## إجـراءات البحـــث:

قام الباحث بزيارة لقسم التوجيه التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات وحصل على أعـداد المـوجهات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض. كما حصل الباحث على إحصائيات دقيقة حول الموجهات التربويات في مراكز التوجيه التربوي الأربعة: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب. وبعد ذلك قام الباحث بتحرير خطاب إلى عميد كلية التربية جامعة الملك سعود طلب فيه توجيه خطاب إلى مدير الادارة العامة للبحوث التربوية بالرئاسة العامة لتعليم البنات وذلك بغرض السماح له بجمع المعلومات المطلوبة. وقد وجه عميد الكلية مشكوراً خطاباً (انظر ملحق رقم ١) إلى مدير الإدارة العامة للبحوث التربوية بشأن تسهيل مهمة

الباحث. كما وجه مدير الإدارة العامة للبحوث التربوية مشكورا تعميماً (انظر ملحق رقم ٥) إلى مكاتب التوجيه التربوي بمدينة الرياض يدعوهم فيه إلى التعاون مع الباحث.

## مجتمع البحـــث:

لقـد تم أخـذ كل الموجهـات الـتربـويات المتخصصـات في اللغـة العـربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم، اللائي ينتسبن إلى مكاتب التوجيه التربوي الأربعة: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب. ويعملن مع معلمات المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٢/١٤١٣هـ. وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة من الموجهات التربويات ١١٩ موجهة. وقد تم استبعاد ٨ موجهات لعدم اكتمال إجابتهن وأصبح العدد ١١١ موجهة. ويبين الجدول رقم (١) بيانات عامة متعلقة بأفراد العينة.

## جدول رقم (١)
## توزيع الموجهات التربويات في العينة حسب متغيرات الدراسة

| م | المتغيرات | فئات المتغيرات | عدد الحالات | النسبة ٪ |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المؤهل الدراسي | تربوي | ٧٤ | ٦٦,٧ |
| | | غير تربوي | ١٩ | ١٧,١ |
| | | غير تربوي مع دبلوم | ١٠ | ٩ |
| | | ماجستير | ٨ | ٧,٢ |
| ٢ | سنوات الخبرة في التوجيه | أقل من ٥ سنوات | ٣٤ | ٣٠,٦ |
| | | ٥ ـ ١٠ سنوات | ٤٦ | ٤١,٤ |
| | | أكثر من ١٠ سنوات | ٣١ | ٢٧,٩ |
| ٣ | الدورات التدريبية في التوجيه التربوي | لاشيء | ٥٦ | |
| | | واحده | ٤٠ | ٣٦,٠ |
| | | اثنتان فأكثر | ١٥ | ١٣,٥ |
| ٤ | نصاب الموجهة من المعلمات | أقل من ٤٠ معلمة | ٢٣ | ٢٠,٧ |
| | | ٤١ ـ ٦٠ معلمة | ٦٠ | ٥٤,١ |
| | | أكثر من ٦٠ معلمة | ٢٨ | ٢٥,٢ |
| ٥ | التخصص | لغة عربية | ٣٥ | ٣١,٥ |
| | | اجتماعيات | ٢٤ | ٢١,٦ |
| | | رياضيات | ٢٤ | ٢١,٦ |
| | | علوم | ٢٨ | ٢٥,٢ |
| ٦ | مكاتب التوجيه التربوي | شمال | ٢٢ | ١٩,٨ |
| | | جنوب | ٣٠ | ٢٧,٠ |
| | | شرق | ٢٦ | ٢٣,٤ |
| | | غرب | ٣٣ | ٢٩,٧ |

## أداة البحـــث :

للتعـرف على مستـوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات في المدارس المتـوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض استعان الباحث بمقياس قام بتصميمه أصلا بيلي Beale ١٩٩٠م بعد تجريبة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وعرضه على عدد من الأساتذة بغرض إعادة ترجمته إلى اللغة الانجليزية للتأكد من سلامة الترجمة وعرض ترجمته على ٨ ثمانية متخصصين (انظر ملحق رقم ٢) في المجالات التربوية والنفسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وذلك للتأكد من صحة الترجمة ومـدى ملاءمة المقياس للبيئة السعودية. كما عرض المقياس على ٧ سبع موجهات تربويات يعملن في الميدان للتأكد من وضوح عبارات المقياس وسلامته ومدى ملاءمته للبيئة السعودية. وبعد ذلك أخذ الباحث آراء المحكمين والمحكمات بعين الاعتبار في إعداد الصورة النهائية للمقياس.

ويتكون المقياس في صيغته النهائية (انظر ملحق رقم ٣) من الأجزاء التالية:

**أولاً** : بيانـات عامـة تتعلق بـ: المؤهـل الـدراسي، والخبرة في التوجيه، وعدد الدورات التدريبية، ونصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومراكز التوجيه التربوي.

**ثانياً** : ويتكون الجزء الثاني من أربع وعشرين (٢٤) عبارة طلب من المفحوصين الإجابة على كل عبارة بوضع إشارة (✓) في واحدة من البدائل الآتية لا يحدث إطلاقا، يحدث نادراً، يحدث أحياناً، يحدث غالباً، يحدث دائماً.

**ثالثا** : ويشتمل الجزء الثالث على السؤال التالي: ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ وللإجابة على هذا السؤال وضع مقياس متدرج من خمسة بدائل: ضعيف، حسن، جيد، جيد جداً، ممتاز.

## صـــدق المقيـــاس:

وقد تم التحقق من صدق المقياس (صدق المحكمين) عندما عرضت عباراته على

(٨) ثمانية أساتذة مختصين في المجالات التربوية والنفسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، و٧ سبع موجهات تربويات يعملن في الميدان. وبناء على ذلك أخذ الباحث بآراء المحكمين والمحكمات لكي يتلاءم المقياس بشكله النهائي الحالي مع البيئة السعودية.

## ثبات المقياس :

ولتحقيق ثبات المقياس طبق الباحث المعامل «الفا» لكرونباخ Cronbach على عينة البحث، وقد جاءت قيمة «الفا» تساوي ٨٣,. ، مما يدل على ثبات المقياس بدركة كافية. معادلة الفا لكرونباخ هي :

$$\frac{ن}{ن - ١} \cdot \frac{(١ - مج ع^{٢} ك)}{ع^{٢} س}$$

ن = عدد عبارات المقياس

ك = أحد أقسام المقياس

مج ع$^{٢}$ ك = مجموع تباينات الأفراد في هذا القسم.

ع$^{٢}$ س = تباين المقياس ككل

وقد وزع ١١٩ استبانة على جميع الموجهات التربويات اللائي تم اختيارهن والبالغ عددهن ١١٩ موجهة. وقد حصل الباحث على ١١١ استبياناً من مجموع ماتم توزيعه ٩٣,٣٪ وعليه يمكن أن يعد هذا العدد هو العينة الممثلة للمجتمع الأصلي.

## المنهج الاحصائي :

يرى الباحث أن أنسب الوسائل الإحصائية لطبيعة هذا البحث مايلي : النسب المئوية، والمتوسطات، واختبار تحليل التباين، واختبارات T.Test

## خلفية البحث :

### نشأة التعليم الرسمي للفتاة السعودية :

لا يشق على أحد من المهتمين أو المهتمات في مجال التعليم أن يكتشف، عند مقارنة تعليم البنين بتعليم البنات من حيث النشأة، بأن التعليم الرسمي للفتاة جاء متأخراً عن التعليم الرسمي للبنين في المملكة العربية السعودية. فقد بدأ تعليم الفتاة

الرسمي عند صدور الأمر السامي في ٢٠/٤/١٣٧٩هـ، ويقضي الأمر السامي بفتح مدارس لتعليم البنات تحت إشراف جهاز رسمي هو الرئاسة العامة لتعليم البنات[١٤]. وبناء على الأمر السامي فقد قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠هـ بفتح عدد من المدارس الابتدائية ومعهد لمعلمات المرحلة الابتدائية.

وقد افتتحت الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٣هـ أول أربع مدارس متوسطة على شكل فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية، وفي عام ١٣٨٥هـ افتتحت الرئاسة العامة بعض المدارس المتوسطة في مباني مستقلة[١٥]. وكان عام ١٣٨٣هـ البداية للتعليم الثانوي الرسمي للفتاة السعودية حيث أفتتح في ذلك الحين أول مدرسة ثانوية للبنات بمعهد الرياض النموذجي (معهد الكريمات) سابقاً[١٦]. وإذا جازت لنا المقارنة بين التعليم الثانوي للبنين والتعليم الثانوي للبنات فإن أول مدرسة ثانوية رسمية أنشئت للبنين في المملكة العربية السعودية كانت في عام ١٣٥٥هـ باسم مدرسة تحضير البعثات ويتضح من ذلك أن التعليم الثانوي الرسمي للبنين قد أنشىء قبل التعليم الثانوي الرسمي للبنات بما يزيد على ربع قرن من الزمان وإلى جانب أن التعليم الثانوي للبنات بدأ متأخراً فقد كان أيضاً متعثراً وبطيئاً في نموه الكمي حيث ظل حتى عام. ١٣٩٠هـ يشتمل على مدرسة ثانوية واحدة في المملكة العربية السعودية. إلا أن الرئاسة العامة لتعليم البنات خطت خطوات واسعة في مجال التطور الكمي والسعي الحثيث لتحقيق أهدافها المنشودة مع نهاية الخطة الخمسية الأولى للمملكة العربية السعودية عام ١٣٩٥هـ. والجدول التالي يبين التطور الكمي لمراحل التعليم العام التابع للرئاسة العامة لتعليم البنات.

## جدول رقم (٢)
## بيان إحصائي عن عدد المدارس في مراحل التعليم العام منذ نشأة الرئاسة العامة لتعليم البنات حتى عام ١٤١٢هـ (١٧)

| العام الدراسي | المرحلة | | |
|---|---|---|---|
| | الابتدائية | المتوسطة | الثانوية |
| ٨٠-١٣٨١هـ | ١٥ | - | - |
| ٨٥-١٣٨٦هـ | ١٦٠ | ٩ | ١ |
| ٩٠-١٣٩١هـ | ٣٥٧ | ١٧ | ١ |
| ٩٥-١٣٩٦هـ | ٩٦٣ | ١٢٠ | ٢٧ |
| ٤٠٠-١٤٠١هـ | ١٨١٠ | ٤٠٧ | ١٢٤ |
| ٤٠٥-١٤٠٦هـ | ٣١٥٥ | ٨٣١ | ٣١٤ |
| ٤١٠-١٤١١هـ | ٣٥٢٧ | ١٠٤١ | ٤٧٧ |
| ١٤١٢-١٤١٣هـ | ٣٨٣٢ | ١٢٣٤ | ٦١٨ |

ومن خلال قراءة موضوعية لأرقام الجدول السابق (٢) يتضح اهتمام الرئاسة العامة الكبير في نشر التعليم العام. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن هذا التطور الكمي الكبير في مجال تعليم البنات كان مبنياً أساساً على الدعم السخي من حكومة المملكة والمتمثل في استمرار نمو الميزانيات المخصصة للرئاسة العامة لتعليم البنات خلال الاثنتي عشرة سنة الماضية.

## جدول رقم (٣)
## إجمالي ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات (بالريال)
## خلال الفترة ١٤٠٠ ـ ١٤١٢هـ[١٨]

| إجمالي الميزانية للعام المالي | المبـــلغ |
|---|---|
| ١٤٠٠ـ١٤٠١هـ | ٣,٨٧١,٥٢٦,٠٠٠ |
| ١٤٠٥ـ١٤٠٦هـ | ٥,٤٦٢,٤٨٠,٠٠٠ |
| ١٤١٠ـ١٤١١هـ | ٨,١٠٧,٠٤٩,٠٠٠ |
| ١٤١٢ـ١٤١٣هـ | ١٠,٠٨٠,٦٩٩,٠٠٠ |

من الجدول رقم (٣) السابق يتضح بجلاء استمرار نمو تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية.

**نبذه موجزة عن نشأة التوجيه التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات وتطويره:**

بدأ «التـوجيه الـتربـوي» مع بداية التعليم الرسمي للبنات في المملكة العربية السعـودية عام ١٣٨٠هـ. وكـان يطلق علي التـوجيه الـتربوي عند بدايته مسمى «التفتيش النسـوي» وكـان قاصراً على منطقة الرياض فقط ويضم مفتشتين اثنتين فقط[١٩]. ويتلخص دور التفتيش في تلك الحقبة الزمنية في نهج أسلوب تقييد حرية عمل المعلمة من خلال بعض الممارسات مثل الزيارات المفاجئة وتصيد الأخطاء[٢٠]. وفي عام **١٣٩٨هـ** صدر قرار يقضي بتطوير أجهزة التفتيش النسوي بالرئاسة إلى إدارة التوجيه التربوي[٢١]. ولم يقف التعديل عند تغيير مسمى التفتيش إلى توجيه بل حدد

دور الموجهة التربوي حسب الاتجاهات التربوية السليمة. وأشار السلوم (١٤٠٦هـ) إلى أنه في عام ١٤٠٤هـ ربط التوجيه التربوي النسوي بإدارة برامج إعداد المعلمات وأصبح مسماه «الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي».

ونتيجة لاهتمام الرئاسة العامة لتعليم البنات المتزايد في مجال التوجيه والإشراف التربوي، أنشأت عدداً من مكاتب التوجيه في كافة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ هذا العدد حسب إحصائيات عام ١٤١١هـ (١٠٣) مكاتب يعمل بها (٢٣١٢) موظفة [٢٣].

**الدراسات السابقة:**

أولاً ـ من المفيد أن نستعرض بإيجاز بعض الدراسات التي اهتمت بنشوء عملية الإصغاء وتطورها:

قبل أن يعرف الإنسان الكتابة كانت وسيلة اتصال مع الآخرين هي الكلمة الملفوظة، وكانت عملية الإصغاء هي الأداة الوحيدة التي بواسطتها يحصل على المعرفة. ويشير ماركجريف (١٩٦٠م) إلى أنه بعد اكتشاف الطباعة في القرن السادس عشر الميلادي وانتشار المطبوعات بشكل كبير، تراجعت عملية الإصغاء تدريجياً وحلت بدلاً منها أداة اتصال جديدة هي القراءة[٢٤]. ويقول ميرسند (١٩٥١م) بعد ذلك ساد اعتقاد بأن الإنسان الذي يحسن القراءة والكتابة هو إنسان أكثر تحضراً من الإنسان الذي لا يحسن إلا الكلام والإصغاء[٢٥]. كما أكد فانك وزميله (١٩٨٩م) أنه ساد اتجاه يرى أن عملية الإصغاء يمكن تعلمها بشكل آلي[٢٦]، وعلى ذلك لم ير المسؤولون، قبل عقدين من الزمن، ضرورة في تضمين عملية الإصغاء في برامج التعليم.

وقد أشار ستروثر (١٩٨٧م) إلى أنه في نهاية العشرينات من هذا القرن الميلادي بدأت بواكير الدراسات في مجال الإصغاء على يد متخصصين في ميدان القراءة، حيث وجدوا علاقة وثيقة بين عمليتي القراءة والإصغاء[٢٧]. وقد لاحظ نيكولس عام ١٩٤٨م بعد دراسة مسحية[٢٨] شاملة حول عملية الإصغاء ما يلي:

أ ـ قبل عام ١٩٢٠م تم نشر مقالة واحدة فقط في مجال الإصغاء.
ب ـ بين عامي ١٩٢٠ ـ ١٩٣٠م تم نشر ثماني مقالات في مجال الإصغاء.
جـ ـ بين عامي ١٩٣٠ ـ ١٩٤٠ تم نشر عشرين مقالة في مجال الإصغاء.
د ـ بين عامي ١٩٤٠ ـ ١٩٤٧م تم نشر اثنتان وأربعين مقالة في مجال الإصغاء.

وقد لاحظ بيرسون وفيلدن عام ١٩٨٤م بأن الاهتمام بعملية الإصغاء تراجعت في عقد السبعينات الميلادية وقد عزي ذلك إلى أن التعليم كان يركز كثيراً على مهارتي الكتابة والقراءة[٢٩].

وأشار ستروثر (١٩٨٧م) إلى أن عام ١٩٧٨م يعتبر عاماً حاسماً في مجال الاهتمام بمهارات الإصغاء حيث صدر قرار رسمي من حكومة الولايات المتحدة الأمريكية الفدرالية يقضي بإضافة مهارة الإصغاء ومهارة النطق إلى المهارات الأساسية في التعليم العام[٣٠]، حيث أصبحت، منذ ذلك الحين، المهارات الأساسية في التعليم العام الأمريكي هي: القراءة، والكتابة، والحساب، والنطق والإصغاء.

وذكر ستروثر (١٩٨٧م) أنه في عام ١٩٨٥م أجريت دراسة مسحية[٣١] لمعرفة مدى تنفيذ القرار الفدرالي وتبين بأن هناك ٣٣ ولاية أمريكية بدأت فعلاً في تطبيق القرار. ونتيجة لذلك أصبحت الحاجة ماسة إلى تدريب المدرسين على مهارات الإصغاء كي يقوموا بعملهم بالشكل المطلوب.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الباحث قام بمحاولة جمع معلومات باللغة العربية في موضوع الإصغاء من خلال قنوات عدة كان أهمها عن طريق مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، إلا أن الباحث لم يعثر على أي دراسة باللغة العربية في المجال الدقيق لهذا البحث، وهذا الوضع سيحتم على الباحث الاستعانة بالمراجع الأجنبية وبعض الدراسات العربية ذات الصلة النسبية بموضوع هذا البحث.

**ثانياً: دراسات حول تكوين مهارات الإصغاء الفعالة وسبل تحسنها:**

اللغة هي مجموعة من المهارات يكتسبها الإنسان بالممارسة والاحتكاك مع الآخرين، ومهارة الإصغاء أكثر هذه المهارات استخداماً. وتعرض سارة ليندستين ١٩٧٩م أهمية الإصغاء بالشكل التالي: نسمع ما يعادل كتاباً كل يوم، ونتحدث بما

يعادل كتاباً كل أسبوع، ونكتب بما يعادل كتاباً كل سنة. ولا تقتصر مهارات الإصغاء ذات المستويات العليا على السماع والتذكر بل تتعدى ذلك إلى التفاعل والاستنتاج والبناء(٣٢). ويشير اندرسون ١٩٥٢م إلى أهمية عملية الإصغاء بقوله: يصغي الإنسان العادي أكثر مما يقرأ بحوالي ألف (١٠٠٠) مرة(٣٣).

ويقـول ستروثر (١٩٨٧م): إن عملية الإصغاء ليست عملية واحدة تحت كل الظروف بل هي خمسة أنواع رئيسية(٣٤):

١ ـ إصغاء تقدير وإعجاب.
٢ ـ إصغاء حصافة وحسن تمييز.
٣ ـ إصغاء فهم واستيعاب.
٤ ـ إصغاء علاجي: غرضه التخفيف عن آلام إنسان يعاني من مشكلة.
٥ ـ إصغاء انتقادي: غرضه إصدار حكم بالموافقة أو الرفض.

وقد أشار جاونجو (١٩٩١م) إلى أن عملية الإصغاء الفعال تمر بأربع مراحل(٣٥) هي:

١ ـ القدرة على السمع: وهي عملية «فسيولوجية» وظيفية تتضـمن تمييز الأصوات.
٢ ـ التفسير: هي القدرة على الفهم والإدراك.
٣ ـ التقويم: وهو استنتاجات مبنية على أسس موضوعية.
٤ ـ الاستجابة: وهي أعلى مستويات الإصغاء، والإنسان في هذا المستوى يكون قادراً على التصور الكلي للنص الذي تم سماعه.

وتضع الباحثة سارة لوندستين (١٩٧١م) بين أيدينا قائمة من مهارات الإصغاء الفعالة(٣٦) وهي كما يلي:

١ ـ أن تتذكر التفاصيل المهمة بدقة.
٢ ـ أن تتذكر تسلسل الكلمات والأفكار المطروحة.
٣ ـ أن تتبع التوجيهات الشفهية (اللفظية).
٤ ـ أن تفهم دلالة المعاني للكلمات المطروحة.
٥ ـ أن تفهم المقصود من الكلمات الواردة في الحديث المطروح.
٦ ـ أن تصغي، وتستجيب، وتطرح أسئلة سهلة.

٧ ـ إعادة صياغة عبارات الرسالة المطروحة التي يرغب المتكلم في توصيلها للآخرين.
٨ ـ أن تفهم المعاني الضمنية للكلمات الواردة في حديث المرسل.
٩ ـ أن تحدد الأفكار الرئيسة مع تلخيص ما حصلت عليه من الحديث المرسل.
١٠ ـ أن تصغي للمعاني المتضمنة في التفاصيل المهمة.
١١ ـ أن تصغي للمعاني المتضمنة في الأفكار الرئيسة.

ويرى كوك وزملاؤه (١٩٨٤م) بأن هناك خمسة أسس تبنى عليها مهارات الإصغاء الفعالة[٣٧] وهي كما يلي:

١ ـ أن تسمع بعقلية متفتحة لكل ما يريد أن يقوله الإنسان المتحدث.

٢ ـ أن تظهر اهتمامك بالإنسان المتحدث مع احترام آرائه ومشاعره وذلك من خلال استخدام لغة الجسد مثل هز الرأس، الابتسامة، حركة العينين.. الخ. وأن تزيل كل العوائق المادية التي تحول بينك وبين المتحدث مثل: كرسي، أو طاولة.. إلخ ثم تجلس بمكان مناسب وقريب من المتحدث، والمكان المناسب الذي يفصل بين المرسل والمستقبل يتراوح بين ٦٠ و١٢٠ سنتمتر (أي قدمين إلى أربعة أقدام).
٣ ـ إعادة صياغة مضمون عبارات المتحدث والتي تعكس أحاسيسه أيضاً.
٤ ـ توضيح بعض الأفكار الأساسية للمتحدث.
٥ ـ تلخيص أفكار المتحدث وأحاسيسه ومشاعره أثناء الحديث. والأساس النظري وراء هذه الفكرة هو أن سرعة التفكير لدى الإنسان هي أكبر بأربع مرات من سرعته في الحديث. وعلى ضوء ذلك يمكن للإنسان المستمع أن يستفيد من هذه الحقيقة العلمية في الاستماع والتلخيص في آن واحد.

وتقول بيرسون (١٩٨٣م) يمكن تحسين مستوى الإصغاء لدى الإنسان بطرق وأساليب عدة منها[٣٨]:

١ ـ وضع هدف محدد وطريقة عمل عند الإصغاء للآخرين.
٢ ـ الإصغاء لكل ما يقال من معلومات وأفكار وحقائق.. الخ.
٣ ـ التركيز على محتوى الرسالة لاعلى مظهر المتحدث وطريقة حديثة.

٤ ـ عند توافر الوقت الكافي لديك أثناء حديث المتكلم يمكنك القيام بالأنشطة التالية: تدوين بعض الملاحظات، وتوقع الفكرة التي سوف يطرقها المتحدث، وتحديد نقاط القوة والضعف للأفكار المطروحة، مع محاولة فهم السلوك غير اللفظي للمتحدث. وحذار أن تؤثر هذه الأنشطة على دورك الأساسي في استلامك الصحيح لرسالة المتحدث.

٥ ـ تدرب على عمليات الإصغاء الصعبة مثل: الإصغاء لمواقف غير معروفة لك سابقاً.

وقد قامت شركة أمريكية (١٩٨٧م)[٣٩] Sperry Corporation بتحديد عشرة أساليب لتطوير عملية الإصغاء:

١ ـ الإصغاء للأفكار والمعلومات لا للحقائق فقط.

٢ ـ التحقق من محتوى الرسالة لا التسليم به بشكل نهائي.

٣ ـ الإصغاء بتفاؤل.

٤ ـ تجنب القفز إلى النتائج.

٥ ـ نظم دفتر تسجيل الملاحظات.

٦ ـ بين تركيزك الشديد على ما يطرحه المتحدث.

٧ ـ إذا وجدت الوقت الكافي استخدمه في بعض الأنشطة مثل: تدوين الملاحظات.

٨ ـ اعمل قصارى جهدك في عملية الإصغاء.

٩ ـ كن متفتح العقل وحاول تقييد مشاعرك الخاصة.

١٠ ـ حاول أن تستمر في التدريب على الإصغاء الفعال.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن السلوك غير اللفظي يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في تسهيل عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل للرسالة حيث ذكر الباحث ماربيان (١٩٦٦م) (٤٠) أن السلوك غير اللفظي يسهم في نقل أكثر من نصف مايراد نقله للإنسان المقابل، وقد قامت الدكتورة سميرة أحمد السيد والدكتور اسكندر (١٩٨٨م) بتحديد أنماط السلوك غير اللفظي المؤثرة في عملية التعلم[٤١] وهي كما يلي:

١ ـ تعبيرات الوجه حيث تعكس السعادة، والحزن، والدهشة، والتعجب، والضيق، والغضب.

٢ ـ التلاقي البصري وحركة العين.
٣ ـ حركات الجسم والإيماءات.
٤ ـ اللمس.
٥ ـ الفـراغ: ويقصـد به المسـافـات بين الأفـراد في مواقف التفاعل الاجتماعي، وتختلف دلالة الفراغ بين الثقافات العالمية، إلا أن المسافات بين المتحدثين في دول الشرق الأوسط عادة ما تكون صغيرة.
٦ ـ الزمن: ويقصد به فترة الصمت والانتظار أو التباطؤ في العمل.. الخ.
٧ ـ الابتسامة والضحك.
٨ ـ السلوك الصوتي: ويقصد به طريقة استخدام الصوت ونوعيته فلذلك أثر كبير في عملية الاتصال بين الأفراد.

وقد أكد أوكوم وبرامير (١٩٨٧م) على أهمية استعمال لغة الجسد عند الإصغاء[٤٢]. لأن استخدامها بشكل جيد يدل على حسن الإصغاء، وقد حدد الباحثان السلوك غير اللفظي المؤثر في عملية الإصغاء بما يلي:

١ ـ المسافة المكانية المثالية المريحة التي تفصل بين المتحدث والسامع بحوالي ثلاثة إلى أربعة أقدام.
٢ ـ ضرورة استخدام النظر في متابعة المتحدث، وهذا لا يعني الحملقة بالمتحدث.
٣ ـ إزالة الحواجز المادية التي تحول دون الاتصال الفعال مثل: كرسي، أو طاولة.. إلـخ..
٤ ـ وضع الجسم بشكل طبيعي يوحي بالاحترام والاهتمام بالإنسان المقابل.

**ثالثا**: دراسات تبين أنواع العقبات والأخطاء التي تؤثر سلباً على عملية الإصغاء:

من المسلمات أن الإنسان العادي يمكنه الإصغاء للآخرين، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما مستوى هذا الإصغاء؟ ويقول بيلي (١٩٩٠م) من النادر أن يعترف إنسان ما بأنه يعاني من مشكلة عدم الإصغاء الجيد للآخرين[٤٣] يقول الله عز وجل في محكم كتابه الكريم «ولا تكونوا كالذين قالوا سمعنا وهم لا يسمعون»[٤٤] و«إنهم عن السمع لمعزولون»[٤٥] و«يلقون السمع وأكثرهم كاذبون»[٤٦].

الإصغـاء الفعـال عملية ليست سهلة التحقيق بل تحتـاج إلى وقت، وجهـد،

وتـدريب. والإصغـاء سلوك يمكن تعلمه ثم تطويره وتحسينه. وحتى يتم التطوير والتحسين ينبغي التعرف أولاً على واقع مالدينا من مهارات وعادات في الإصغاء. ويحـدد الدكتور بيلي (١٩٩٠م)[٤٧] العقبات التي تحول دون تحقيق الإصغاء الفعال بثلاث فئات رئيسة هي:

١ ـ سلوك أو تصرف مرتبك في مخاطبة الآخرين.

٢ ـ الاستجابة اللفظية غير الملائمة.

٣ ـ مقاطعة المتحدث أو إنهاء حديثة.

وتقول بيرسون (١٩٨٣م) على الرغم من أن الوقت الذي يمضيه الناس في عملية الإصغـاء طويل إلا أن مستـوى الإصغـاء لديهم متـدن[٤٨]. قام نيكولس بدراسة (١٩٥٧م)[٤٩] لمئات من العاملين في مجال التجارة والخدمات وآلاف الطلاب وتوصل إلى ما يلي:

١ ـ لا يتذكر السامعون بعد الانتهاء مباشرة من سماع حديث قصير إلا نصف الحديث فقط.

٢ ـ لا يتذكر السامعون بعد شهرين من حديث سمعوه، إلا ربع ذلك الحديث.

وقد حددت جاونجو (١٩٥٧م) أخطاء شائعة حول مفهوم عملية الإصغاء منها[٥٠]:

(أ) الإصغاء هو نشاط سالب لا يتطلب إلا جهداً قليـلاً من المتلقي.

(ب) الإنســان ذو الإصغاء الجيد هو الذي يهمل الكثير مما يقال وينتقي ما يريد سماعه.

(جـ) أداة تحسين مهارة إصغاء الأطفال هي الانتباه فقط لما يقال.

(د) الإنسان ذو الإصغاء الجيد هو الذي يثبت (يحملق) نظره بالمتحدث دائماً.

(هـ) الإعادة والتكرار الحرفي لما تم سماعه هو الأسلوب الأمثل في تكوين مهارات إصغاء (جيدة) لدى الصبية.

**ما سلوك واتجاهات الإنسان ذي الإصغاء الضعيف؟**

وتجيب بيرسون (١٩٨٣م) على هذا السؤال بما يلي[٥١]:

١ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يعتقد بأنه يتمتع بإصغاء جيد.
٢ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يركز كثيراً على تدوين الملاحظات.
٣ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يصيغ ردوده واستجاباته خلال حديث الآخرين.
٤ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف ينشغل كثيراً بالحكم على مظهر المتحدث وأسلوب حديثه.
٥ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يتظاهر بالانتباه عندما لا يكون في حالة انتباه حقيقية.
٦ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف عندما يفوته جزء من الحديث لا يستفسر عنه.
٧ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يتجنب الإصغاء الذي يحتاج إلى تركيز وجهد كبيرين.
٨ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يعتقد غالباً بأنه يعرف سلفاً ما سيقوله المتحدث.

وقد قام ستروثر (١٩٨٧م) بتحديد العادات غير الصحيحة التي تؤثر سلباً على عملية الإصغاء (٥٢). وهي كما يلي:

١ ـ إعطاء الأمور الجانبية وقتاً أكبر من الأمور الأساسية.
٢ ـ التعرض إلى الشرود الذهني بشكل كبير.
٣ ـ يلهو / أو ينشغل بأمور تؤثر سلباً على الانتباه.
٤ ـ يؤدي إلى إثارة المشاعر واتخاذ مواقف متحيزة نتيجة عدم ضبط انفعالاته عند الإصغاء للآخرين.
٥ ـ إحساس المستمع بأن حديث المتحدث المقابل ليس مهما وغير مفيد.

وقد حدد الباحث جلوي ١٩٧٦م السلوك غير اللفظي الذي يؤثر سلباً على عملية الاتصال بين الناس بالآتي[٥٣]:

١ ـ عدم الانتباه: ويتمثل هذا السلوك بالآتي: عدم النظر إلى المتحدث، ووضع الجسم الموحي بنفاد الصبر وضيق الوقت، والاهتمام بفكرة أخرى.
٢ ـ عدم الاستجابة: ويتمثل هذا السلوك بالآتي: الفشل في الاستجابة عندما يتوقع الطرف الآخر استجابة مناسبة للموقف، وعدم تقديم المساعدة عند طلبها، ووضع الجسد المشدود المتأزم والعصبي، ومقاطعة المتحدث بشكل استفزازي.

٣ ـ الرفض / أو الاستنكار : ويتمثل هذا السلوك بالآتي : تقطيب الوجه وعبوسه، ونـظرات الازدراء والتهـديد، وتعابير السخط والتهكم، والإشارة بإصبع اليد الموجه مباشرة للإنسان المقابل، ونبرات الصوت الدالة على الشراسة والعدوانية، وهز الرأس الذي يوحي بالرفض.

**رابعاً ـ خلاصة الدراسات السابقة :**

من المسلمات الأساسية أن الأنسان الطبيعي السوي لا يمتلك خيار تجنب عملية الاتصال اللغوي مع الآخرين. وإذا كانت قضية الاتصال بالآخرين قضية حيوية وضرورية لكل إنسان سَوي عادي، فإنها تكون أكثر حيوية وأهمية بالنسبة لأقطاب عملية التعليم وقياداتـه مثل: الموجهة التربوية، والمديرة، والمعلمة، والطالبات . . إلخ . ولا يمكن أن يتم الاتصال بين أفراد المجتمع المدرسي مالم تتوفر عملية الإصغاء التي تعتبر بحق هي لب عملية الاتصال وجوهره وبدونها لا تحقق الأهداف المرجوة من التعليم بالشكل الملائم.

ولكي تأخذ عملية الإصغاء مكانها الطبيعي بين مهارات اللغة الأساسية ينبغي أن تجد طريقها إلى المناهج والفصول الدراسية، وأن تصبح جزءاً أصيلاً في برامج وخطط كليات ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات. وأن توضع للقيادات التربوية أثناء العمل دورات تدريبية في كيفية اكتساب مهارات الإصغاء الفعّالة.

**نتائج البحث:**

يهدف هذا الجزء من البحث إلى استعراض النتائج . ولعرض النتائج سوف نتناول كل سؤال من أسئلة البحث الثلاثة على حدة.

أولاً ـ يهدف السؤال الأول إلى معـرفـة المستـوى الفعلي لمهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات بالمدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض.

ولـلإجـابة على هذا السؤال أجرى الباحث التحليل على مستويين أولهما يتصل

بالمتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد العينة على فقرات المقياس الأربعة والعشرين، وثانيهما يتصل بالمتوسط الحسابي الخاص بكل فئة من فئات متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في التوجيه، وعدد الدورات في التوجيه، وعدد نصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومكاتب التوجيه التربوي بمدينة الرياض.

**جدول رقم (٤)**
**يبين المتوسطات الحسابية لمهارات الإصغاء لدي الموجهات التربويات حسب فئات متغيرات البحث**

| التسلسل | المتغيرات | فئات المتغيرات | العـــدد | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المؤهل الدراسي | جامعي تربوي | ٧٤ | ٤,٣٤ | ٦٦,٧ |
| | | جامعي غير تربوي | ١٩ | ٤,٣٣ | ١٧,١ |
| | | جامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي | ١٠ | ٤,٣١ | ٩,٠ |
| | | ماجستير | ٨ | ٤,٤٦ | ٧,٢ |
| ٢ | سنوات الخبرة في التوجيه | أقل من ٥ سنوات | ٣٤ | ٤,٣١ | ٣٠,٦ |
| | | ٥ ـ ١٠ سنوات | ٤٦ | ٤,٣٩ | ٤١,٤ |
| | | أكثر من ١٠ سنوات | ٣١ | ٤,٣١ | ٢٧,٩ |
| ٣ | عدد الدورات التدريبية | لا شيء | ٥٦ | ٤,٣٤ | ٥٠,٥ |
| | | واحدة فقط | ٤٠ | ٤,٣٥ | ٣٦,٠ |
| | | اثنتان فأكثر | ١٥ | ٤,٣٤ | ١٣,٥ |

| التسلسل | المتغيرات | فئات المتغيرات | العـدد | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية ٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | نصاب الموجهة من المعلمات | أقل من ٤٠ | ٢٣ | ٤,٤٤ | ٢٠,٧ |
| | | ٤٠ - ٦٠ | ٦٠ | ٤,٣٠ | ٥٤,١ |
| | | أكثر من ٦٠ | ٢٨ | ٤,٣٥ | ٢٥,٢ |
| ٥ | التخصص | عربي | ٣٥ | ٤,٣٢ | ٣١,٥ |
| | | اجتماعيات | ٢٤ | ٤,٤١ | ٢١,٦ |
| | | رياضيات | ٢٤ | ٤,٢٦ | ٢١,٦ |
| | | علوم | ٢٨ | ٤,٣٨ | ٢٥,٢ |
| ٦ | مكتب التوجيه | شمال | ٢٢ | ٤,٥١ | ١٩,٨ |
| | | جنوب | ٣٠ | ٤,٢٠ | ٢٧,٠ |
| | | شرق | ٢٦ | ٤,٣٧ | ٢٣,٤ |
| | | غرب | ٣٣ | ٤,٣٤ | ٢٩,٧ |

ولاستخراج المتوسط الحسابي الإجمالي لأفراد العينة ككل والمتوسط الحسابي حسب فئات متغيرات البحث من حيث مستوى مهارات الإصغاء، فقد درّج المقياس على النحو التالي:

لا يحدث إطلاقاً (١) درجة واحدة
يحدث نادراً (٢) درجتان
يحدث أحياناً (٣) ثلاث درجات
يحدث غالباً (٤) أربع درجات
يحدث دائماً (٥) خمس درجات

وقد توصل الباحث إلى أن المتوسط الحسابي العام لكل أفراد عينة البحث، والبالغ عددهن ١١١ موجهة تربوية، هو ٤,٣٤ من أصل ٥ درجات. وقد جاء المستوى العام لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في فئة «يحدث غالباً». وهذا يعني أن أفراد العينة يمتلكن مهارات إصغاء بدرجة «جيد جداً» بشكل عام وذلك حسب تقويم صاحب المقياس الأصلي (أنظر ملحق رقم ٤).

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لفئات متغيرات البحث فقد تبين من الجدول رقم(٤) ما يلي:

١ ـ فئات متغير المؤهل الدراسي: جاء المتوسط الحسابي لفئات متغير المؤهل الدراسي (جامعي تربوي، وجامعي غير تربوي، وجامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي) مساوياً تقريباً للمتوسط الحسابي العام، إلا أن فئة الموجهات الحاصلات على درجة الماجستير فقد حصلن على متوسط حسابي قدره (٤,٤٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام. وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لفئة الحاصلات على الماجستير هو قريب جداً من درجة ممتاز والتي تتراوح درجته بين ٤,٥ ـ ٥ درجات.

٢ ـ فئات متغير عدد سنوات الخبرة في التوجيه: وجد أن فئة الخبرة (٥ ـ ١٠) هي الفئة الوحيدة التي حصل أفرادها على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام.

٣ ـ فئات متغير عدد الدورات التدريبية في مجال التوجيه: حصلت جميع فئات هذا المتغير على متوسط حسابي مساوياً تقريباً للمتوسط الحسابي العام.

٤ ـ فئات نصاب الموجهة من المعلمات: فقد حصلت فئة واحدة فقط هي فئة من يشرفن على «أقل من ٤٠ معلمة» على متوسط حسابي أعلى بشكل واضح من المتوسط الحسابي العام.

٥ ـ فئات التخصص: تبين من الجدول رقم (٢) أن تخصص الاجتماعيات وتخصص العلوم حصلا على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبة لتخصص اللغة العربية فقد حصلن على متوسط حسابي مقارب إلى المتوسط الحسابي العام.

٦ ـ فئات مكاتب التوجيه التربوي: تبين أن المتوسط الحسابي لموجهات مكتب الشمال كان مرتفعاً بشكل ملفت للنظر قياساً بالمتوسط الحسابي العام. وهذا يعني أن المتوسط الحسابي (٤,٥١) لموجهات مكتب الشمال قد بلغ درجة «ممتاز» في مستوى مهارات الإصغاء (انظر ملحق رقم٤)، في حين بلغت المكاتب الأخرى درجة «جيد جداً».

ثانياً: يهدف السؤال الثاني إلى معرفة الفرق أو الفروق في مستوى مهارات الإصغاء بين الموجهات التربويات حسب متغيرات البحث: المؤهل الدراسي، والخبرة في التوجيه، والدورات بين الموجهات التربويات حسب متغيرات البحث: المؤهل الدراسي، والخبرة في التوجيه، والدورات التدريبية، وعدد نصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومكاتب التوجيه التربوي.

وللإجابة على هذا السؤال أجرى الباحث تحليل التباين لمعرفة الفروق في مستوى مهارات الإصغاء حسب فئات متغيرات البحث، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٥).

## جدول رقم (٥)
## قيم درجات الحرية ومجموع مربعات درجات أداء فئات المفحوصين ومتوسطات تلك المربعات حسب مصدر التباين ومتغير البحث وقيم الإحصائي ( ف ) للفروق بينها

| متغيرات البحث | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات «التباين» | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل الدراسي | بين المجموعات | ٣ | .,١٢٠ | ٠,٤٠٠ | ٠,٣٥٧ |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ١٢,٠٥١ | ٠,١١٢ | |
| | المجموع | ١١٠ | ١٢,١٧١ | | |
| عدد سنوات الخبرة في التوجيه | بين المجموعات | ٢ | ٠,١٧٧ | ٠,٠٨٨ | ٠,٨٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١٠٨ | ١١,٩٩٣ | ٠,١١١ | |
| | المجموع | ١١٠ | ١٢,١٧١ | | |
| عدد الدورات التدريبية في التوجيه | بين المجموعات | ٢ | .,٠٥٥ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٢٢ |
| | داخل المجموعات | ١٠٨ | ١٢,١٦٦ | ٠,١١٢ | |
| | المجموع | ١١٠ | ١٢,١٧١ | | |

| متغيرات البحث | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات «التباين» | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| عدد نصاب الموجهة من المعلمات | بين المجموعات | ٢ | ٠,٣٣١ | ٠,١٦٥ | ١,٠٥١ |
| | داخل المجموعات | ١٠٨ | ١١,٨٤٠ | ٠,١٠٩ | |
| | المجموع | ١١٠ | ١٢,١٧١ | | |
| التخصص | بين المجموعات | ٣ | ٠,٣٤٠ | ٠,١١٣ | ١,٠٢٥ |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ١١,٨٣١ | ٠,١١٠ | |
| | المجموع | ١١٠ | ١٢,١٧١ | | |
| مكاتب التوجيه التربوي | بين المجموعات | ٣ | ١,٢٨٠ | ٠,٤٢٦ | ٤,١٩* |
| | داخل المجموعات | ١٠٧ | ١٠,٨٩١ | ٠,١٠١ | |
| | المجموع | ١١٠ | ١٢,١٧١ | | |

* دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

ويتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفئات متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونصاب الموجهة، والتخصص. في حين تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة لفئات متغير مكاتب التوجيه التربوي.

وقد تبين من الإحصاءات المتوفرة بأن متوسط إصغاء موجهات مكتب الجنوب ٤,٢٠ ، ومتوسط مكتب الغرب يساوي ٤,٣٤ ، ومتوسط مكتب الشرق يساوي ٤,٣٧ ، ومتوسط مكتب الشمال يساوي ٤,٥١ .

وتبين أن هناك فروقاً بين المتوسطات عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل ولمصلحة مكتب الشمال. وتشير هذه النتيجة إلى أن موجهات مكتب الشمال هن أفضل من موجهات مكاتب التوجيه الأخرى فيما يختص بمستوى مهارات الإصغاء، في حين لم تبين أية فروق بين متوسطات مكاتب التوجيه الثلاثة الأخرى.

ثالثاً : يهدف السؤال الثالث إلى معرفة مدى تقدير الموجهات التربويات الشخصية لمستوى مهارات الإصغاء لديهن أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات.

وللإجابة على هذا السؤال «ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟» قام الباحث أولاً ـ باستخراج المتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد العينة على هذا السؤال.

ثانياً : قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي الخاص بفئات متغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة في التوجيه، وعدد الدورات في مجال التوجيه، والعدد الإجمالي لنصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومكاتب التوجيه التربوي.

## جدول رقم (٦)
## يبين المتوسطات الحسابية لتقدير المُوجهات التربويات الشخصي لمهارات الإصغاء لديهن وذلك حسب فئات متغيرات البحث

| المتغيرات | فئات المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| المؤهل الدراسي | جامعي تربوي | ٧٤ | ٤,١٢ |
| | جامعي غير تربوي | ١٩ | ٤,١٦ |
| | جامعي غير تربوي مع دبلوم | ١٠ | ٤,٣٠ |
| سنوات الخبرة في التوجيه التربوي | أقل من ٥ سنوات | ٣٤ | ٤,١٢ |
| | ٥ ـ ١٠ سنوات | ٤٦ | ٤,١٣ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣١ | ٤,١٦ |
| عدد الدورات التدريبية في التوجيه | لا شيء | ٥٦ | ٤,١١ |
| | واحدة فقط | ٤٠ | ٤,١٨ |
| | أثنتان فأكثر | ١٥ | ٤,١٣ |
| نصاب الموجهة من المعلمات | أقل من ٤٠ | ٢٣ | ٤,١٧ |
| | ٤٠ ـ ٦٠ | ٦٠ | ٤,١٣ |
| | أكثر من ٦٠ | ٢٨ | ٤,١١ |
| التخصص | عربي | ٣٥ | ٤,١٤ |
| | اجتماعيات | ٢٤ | ٤,١٣ |
| | رياضيات | ٢٤ | ٤,٢١ |
| | علوم | ٢٨ | ٤,٠٧ |

| المتغيرات | فئات المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| مكاتب التوجيه التربوي | شمال | ٢٢ | ٤,٤١ |
| | جنوب | ٣٠ | ٤,٠٣ |
| | شرق | ٢٦ | ٣,٩٦ |
| | غرب | ٣٣ | ٤,١٨ |

ولاستخراج المتوسط الحسابي لأفراد العينة ككل والمتوسط الحسابي حسب متغيرات البحث من حيث مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات، فقد درج الباحث الإجابة على سؤال ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ «على النحو التالي: (انظر ملحق رقم ٤)

ضعيف (١) درجة
حسن (٢) درجتان
جيد (٣) درجات
جيد جداً (٤) درجات
ممتاز (٥) درجات

وقد قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد العينة على سؤال التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء، وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام هو ٤,١٤ من أصل ٥ درجات. ويعني هذا أن كل الموجهات التربويات بشكل عام يرين أن مستوى مهاراتهن في الإصغاء من وجهة نظرهن الشخصية هو جيد جداً. وقد حدد صاحب المقياس الأصلي فئة جيد جداً بقيمة تتراوح بين ٣ ٣/٤ و ٤ ١/٢ وهذا يعني أن المتوسط الحسابي العام يقع ضمن فئة جيد جداً.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لتقدير الموجهات التربويات الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديهن في ضوء متغيرات البحث، فقد تبين من الجدول رقم(٤) مايلي:

١ ـ فئات متغير المؤهل الدراسي: جاء مستوى تقدير الموجهات الشخصي في فئتي ماجستير وجامعي تربوي أقل من المتوسط العام للتقدير الشخصي، في حين جاء مستوى تقدير الموجهات الشخصي في فئة جامعي غير تربوي، وجامعي غير تربوي مع دبلوم أعلى من المتوسط العام. وعلى الرغم من التفاوت بين متوسطات فئات متغير المؤهل الدراسي إلا أنها جميعاً حصلت على درجة جيد جداً.

٢ ـ فئات متغير سنوات الخبرة في التوجيه: تبين أن فئات الخبرة الثلاث متقاربة مع أن فئة أصحاب الخبرة الأكبر حصلن على متوسط حسابي أعلى بقليل من المتوسط الحسابي العام، علماً بأن كل فئة من فئات هذا المتغير حصلت على تقدير عام جيد جداً.

٣ ـ فئات متغير عدد الدورات التدريبية: تبين أن فئة الحاصلات على دورة واحدة فقط في التوجيه قد قدرن أنفسهن بمستوى أعلى بقليل من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبة للفئتين الأخريين فقد حصلن على متوسط حسابي مساوي تقريباً للمتوسط الحسابي العام. وعلى الرغم من التباين بين هذه الفئات إلا أنها جميعاً تقع في مستوى عام جيد جداً.

٤ ـ فئات نصاب الموجهة من المعلمات: تبين أن فئة الموجهات اللائي نصابهن من عدد المعلمات الأقل (أقل من ٤٠ معلمة) حصلن على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبة للفئتين الأكثر نصاباً من المعلمات فقد حصلن على معدل مساو تقريباً للمتوسط الحسابي العام. علماً بأن كل فئة من فئات هذا المتغير حصلت على تقدير عام جيد جداً.

٥ ـ فئات التخصص: تبين أن فئة موجهات الرياضيات قد حصلن على متوسط حسابي أعلى من المتوسط العام، في حين حصلت الموجهات من التخصصات الأخرى على متوسط حسابي مساو تقريباً للمتوسط الحسابي العام. وعلى الرغم من تفاوت متوسط فئات هذا المتغير إلا أنها جميعاً حصلت على مستوى جيد جيداً.

٦ ـ فئات مكاتب التوجيه التربوي: تبين أن موجهات مكتب الشمال حصلن على متوسط حسابي مرتفع جداً قياساً بالمتوسط الحسابي العام، كما حصل موجهات

مركـز الغرب على متوسط حسابي أعلى بقليل من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبـة لموجهـات مركـزي الشرق والجنوب فقد حصلن على متوسط حسابي منخفض بشكل واضح قياساً بالمتوسط الحسابي العام للتقدير الشخصي. وعلى الـرغم أن فئـات متغـير مكـاتب التوجيه التربوي تقع متوسطاتها الحسابية في مستوى «جيد جداً»، إلا أن متوسط موجهات مركز الشمال كان مرتفعاً وقريباً إلى مستوى ممتاز.

وحتى تكتمل الإجابة على السؤال الثالث من هذا البحث، قام الباحث بإجراء اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات العامة (والمتمثلة بالإجابة على كل فقـرات الاستبـانة الأربعة والعشرين) وبين متوسطات التقدير الشخصي (والمتمثل بالإجابة على السؤال المباشر «ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ (انظر ملحق رقم٣) وذلك حسب فئات متغيرات البحث.

**جدول رقم (٧)**

**نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات العامة لمهارات الإصغاء وبين متوسطات تقدير الموجهات التربويات الشخصي لمهارات الإصغاء في ضوء فئات متغيرات البحث**

| المتغير | فئات المتغير | نوع الدرجة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل الدراسي | جامعي تربوي | المتوسط العام | ٧٤ | ٤,٣٤ | ٠,٣٧ | **٣,٤٤ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٢ | ٠,٥٧ | |
| | جامعي غير تربوي | المتوسط العام | ١٩ | ٤,٣٣ | ٠,٢٥ | ١,٦٤ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٦ | ٠,٦٠ | |
| | جامعي غير تربوي مع دبلوم | المتوسط العام | ١٠ | ٤,٣٠ | ٠,٢٠ | ٠,٠٣ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,٣٠ | ٠,٤٨ | |
| | ماجستير | المتوسط العام | ٨ | ٤٥و٤ | ٨,٢٠ | ١,٨٥ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,٤٠٠ | ٠,٧٥ | |

| المتغير | فئات المتغير | نوع الدرجة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سنوات | أقل من ٥ سنوات | المتوسط العام | ٣٤ | ٤,٣١ | .,٢٨ | ١,١٩٧ |
| الخبرة | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١١ | ,٦٤ | |
| في | ٥-١٠ سنوات | المتوسط العام | ٤٦ | ٤,٣٩ | ,٣٣ | ٣,٣٨ |
| التوجيه | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٣ | ,٥٤ | |
| | أكثر من ١٠ | المتوسط العام | ٣١ | ٤,٣١ | ٠,٣٨ | ١,٤٨ |
| | سنوات | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٦ | ,٥٨ | |
| عدد الدورات التدريبية | لا شيء | المتوسط العام | ٥٦ | ٤,٣٣ | ٠,٣٤ | **٣,٦٣ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١١ | ٠,٥٣ | |
| | واحدة | المتوسط العام | ٤٠ | ٤,٣٥ | ٠,٣١ | ١,٨٣ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٧ | ٠,٦٤ | |
| نصاب | اثنتان فأكثر | المتوسط العام | ١٥ | ٤,٣٤ | .,٢٧ | ١,٣٠ |
| نصاب | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٣ | ٠,٦٤ | |
| الموجهة | أقل من ٤٠ | المتوسط العام | ٢٣ | ٤,٤٤ | ,٣٠ | **٢,٤٥ |
| من | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٧ | ٠,٥٨ | |
| المعلمات | ٤٠ - ٦٠ | المتوسط العام | ٦٠ | ٤,٣٠ | ٠,٣٦ | ٢,٤١ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٣ | ٠,٥٧ | |
| التخصص | عربي | المتوسط العام | ٣٥ | ٤,٣٢ | .,٣٠ | ١,٩٣ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٤ | ,٦٥ | |
| | اجتماعيات | المتوسط العام | ٢٤ | ٤,٤١ | ٠,٣٢ | *٢,٤٩ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,١٢ | ٠,٥٤ | |
| | رياضيات | المتوسط العام | ٢٤ | ٤,٢٦ | .,٤٣ | ٠,٤٦ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,٢١ | ٠,٥١ | |
| | علوم | المتوسط العام | ٢٨ | ٤,٣٨ | ٠,٢٨ | *٣,١٨ |
| | | متوسط التقدير الشخصي | | ٤,٠٧ | ٠,٦٠ | |

| قيمة ت | الانحراف المعياري | المتوسط | العدد | نوع الدرجة | فئات المتغير | المتغير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٠,٨٦ | ٠,٢٣ | ٤,٥١ | ٢٢ | المتوسط العام | شمال | مكتب التوجيه التربوي |
| | ٠,٥٠ | ٤,٤١ | | متوسط التقدير الشخصي | | |
| ١,٤٠ | ٠,٣٩ | ٤,٢٠ | ٣٠ | المتوسط العام | جنوب | |
| | ٠,٦١ | ٤,٠٣ | | متوسط التقدير الشخصي | | |
| **٣,٩٥ | ٠,٣٥ | ٤,٣٧ | ٢٦ | المتوسط العام | شرق | |
| | ٠,٦٦ | ٣,٩٦ | | متوسط التقدير الشخصي | | |
| *٢,٢٨ | ٠,٢٧ | ٤,٣٤ | ٢٣ | المتوسط العام | غرب | |
| | ٠,٤٦ | ٤,١٨ | | متوسط التقدير الشخصي | | |

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

ولاختصار الجداول في هذا البحث تم عرض عدة نتائج في جدول واحد.

بالنظر إلى جدول رقم (٧) والخاص بتطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات ذات المؤهل الجامعي التربوي.

اتضح من قيمة «ت» ٣,٤٤ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ولمصلحة المتوسط العام. في حين اتضح من الجدول رقم (٧) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لفئات متغير المؤهل الدراسي الأخرى. وهذا يدل على تقارب درجات المتوسط العام مع درجات متوسط التقدير الشخصي أي أن نظرة الموجهات التربويات لمستواهن الفعلي مقاربة لمستوى تقديرهن الشخصي لمهارات الإصغاء لديهن.

وبالرجوع إلى جدول رقم (٧) لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات ذات الخبرة في التوجيه (أقل من

٥سنوات). اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ولمصلحة المتوسط العام.

كما اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لفئة الخبرة في التوجيه (٥ ـ ١٠ سنوات) حيث كانت قيمة «ت» تساوي ٠٣,٣٨ لكن من قراءة الجدول رقم(٧) تبين أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي فيما يختص بفئة (أكثر من ١٠ سنوات) وهي الفئة الأكثر خبرة في التوجيه التربوي.

وبالنظر إلى جدول رقم (٧) لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات اللائي لم يأخذن أي دورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي. اتضح من قيمة «ت» ٣,٦٣ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المتوسط العام. في حين اتضح من الجدول نفسه بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لفئات متغيرات الدورات التدريبية الأخرى. وهذا يدل على أن الموجهات اللائي انخرطن بدورة تدريبية أو أكثرهن أقدر على معرفة مستواهن الفعلي في مجال الإصغاء، كما أنهن أكثر واقعية، في تقديرهن الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء، من الموجهات اللائي لم يحصلن على أي دورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي.

وبالرجوع إلى جدول رقم (٧) والخاص بتطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات حسب متغير نصاب الموجهة من المعلمات. اتضح من قيم «ت» أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة للفئات الثلاثة من متغير نصاب الموجهة من المعلمات ولمصلحة المتوسط العام. وهذا يدل على أن الفئات الثلاثة لمتغير نصاب الموجهة متقاربة في وجهات نظرهن بالنسبة لتحديد مستوى مهارات الإصغاء لديهن، وبغض النظر عن عدد المعلمات اللائي يشرفن عليهن.

وبالرجوع إلى جدول رقم (٧) تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات حسب متغير التخصص. اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين

متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لموجهات الاجتماعيات ولموجهات العلوم. في حين لايوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لموجهات اللغة العربية ولموجهات الرياضيات.

وبالنظر إلى جدول رقم (٧) والخاص بتطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات حسب متغير مكاتب التوجيه التربوي.

اتضح من قيمة «ت» أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء بالنسبة لموجهات مكتب توجيه شرق ولموجهات مكتب توجيه شرق ولموجهات مكتب غرب ولمصلحة المتوسط العام في المكتبين. أما بالنسبة لموجهات مكتب الشمال ولموجهات مكتب الجنوب فلا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء.

# مناقشة النتائج

حاول هذا البحث الكشف عن المستوى الحقيقي لمهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بمدينة الرياض كما حاول الكشف عن مستوى إدراك الموجهات التربويات الشخصي لمهارات الإصغاء لديهن.

ولقد تبين من نتائج البحث أن متوسط مهارات الإصغاء الإجمالي لكل أفراد عينة البحث يساوي ٤,٣٤ من أصل ٥ درجات. وهذا يعني أن الموجهات التربويات يمتلكن مهارات إصغاء بمستوى جيد جداً. وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تدعو إلى التفاؤل، إلا أن الضوابط التي وضعت في هذا الشأن للحكم على نتيجة المقياس النهائية تؤكد بأن مستوى الموجهات التربويات الحالي (٤,٣٤) يحتاج إلى تطوير وتحسين وذلك من خلال اتباع النصائح التالية:

(١) أن تحاول الموجهة التربوية تركيز انتباهها على ماتقوله المعلمة.

(٢) أن تحاول الموجهة التربوية بأن تضع نفسها موضع المعلمة الحقيقي لكي تدرك حقيقة شعور المعلمة.

(٣) أن تظهر الموجهة التربوية اهتماماً أصيلاً تجاه المعلمة «المتحدثة» وذلك من خلال الإنصات والهدوء التام وإتاحة الفرصة الكافية للتعبير بحرية عما يجيش في خاطرها.

وعند قياس المتوسط الحسابي لفئات متغيرات البحث تبين ما يلي :

١ ـ أن كل متوسطات الفئات لمتغيرات البحث تقع في مستوى جيد جداً باستثناء متوسط الموجهات التربويات لمكتب توجيه الشمال حيث بلغ ٤,٥١ من أصل ٥ درجات. وهذا يعني أن المتوسط العام لمهارات الإصغاء لدى موجهات مكتب الشمال بلغ مستوى ممتازاً. وقد يعزى ذلك إلى أكثر من سبب اجتمع في آن واحد، وهذه الأسباب هي :

(أ) أن هناك نسبة لا بأس بها من الموجهات يشرفن على عدد قليل من المعلمات.

(ب) أن نسبة ٦٠٪ من الموجهات قد حصلن على دورات تدريبية في مجال التوجيه.

(جـ) أن هنـاك نسبة ٢٠٪ تقريباً من الموجهات حصلن على تعليم أعلى من بكلوريوس، بالإضـافة إلى أن نسبة الموجهات غير التربويات بمكتب الشمال قليلة قياساً بمكاتب التوجيه الأخرى.

٢ ـ أن متوسط مهارات إصغاء الموجهات الحاصلات على درجة ماجستير بلغ ٤,٤٦ من أصل ٥ درجات، ويعني هذا أن الحاصلات على درجة ماجستير قد حصلن على مستوى قريب جداً من درجة ممتاز (انظر ملحق رقم ٤). وبالتالي فإن هذه الفئة من الموجهات يمتلكن مهارات إصغاء عالية قياساً بالمستوى العام. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن بعض الموجهات بدرجة ماجستير قد درسن مقررات ذات صلة غير مباشرة بعملية الإصغاء مثل: الإشراف التربوي، والعلاقات الإنسانية، والإدارة التربوية الحديثة.

وقد تبين أيضاً بأن متوسط مهارات إصغاء الموجهات، اللائي يشرفن على أقل من ٤٠ معلمة بلغ ٤,٤٤ من أصل ٥ درجات، ويعني هذا أن هذه الفئة من الموجهات

قد حصلن على مستوى قريب من درجة ممتاز (ملحق رقم٤). وعلى ضوء ذلك فإن الموجهات اللائي يشرفن على أعداد قليلة من المعلمات يمتلكن مهارات إصغاء عالية قياساً بالمستوى العام. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن الموجهة التربوية تمتلك وقتاً كافياً لسماع المعلمة والإصغاء لها، وبالتالي التفاعل مع الأفكار والأحاسيس الصادرة عن المعلمة عند المقابلة الإشرافية.

ولمناقشة الإجابة على السؤال الثاني الذي يهدف إلى معرفة الفرق أو الفروق في مستوى مهارات الإصغاء بين الموجهات التربويات في ضوء متغيرات البحث، أجرى الباحث اختبار تحليل التباين لقياس الفروق. وتبين من نتيجة التحليل (انظر جدول رقم ٥) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات المتغيرات التالية: المؤهل الدراسي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونصاب الموجهة، والتخصص وهذا يعني أن متوسطات تلك الفئات متقاربة إن لم تكن متطابقة أحياناً. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لكون الموجهات في الفئات المذكورة لم يدرسن كيفية اكتساب مهارات الإصغاء أثناء إعدادهن في كليات التربية، ولم يحصلن على دورات تدريبية في مجال اكتساب مهارات الإصغاء أثناء أدائهن للعمل في مجال التعليم.

وعند قياس الفروق بين متوسطات فئات متغير مكاتب التوجيه التربوي تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية (انظر جدول رقم٥) بين مكاتب التوجيه التربوي عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل ولصالح مكتب توجيه الشمال. ويعني هذا أن موجهات مكتب توجيه الشمال هن أفضل من الموجهات في مكاتب التوجيه الأخرى. وقد علل الباحث سبب ذلك عند تفسيره لنتائج الإجابة عن السؤال الأول.

ولمناقشة الإجابة على السؤال الثالث الذي يهدف إلى تقدير الموجهة التربوية الشخصي لمستواها في عملية الإصغاء وذلك من خلال طرح سؤال واحد مباشر هو «ماتقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ وللإجابة على هذا السؤال فقد درج الباحث الإجابة عليه، على النحو التالي:

ضعيف (١)درجة

حسن (٢)درجتان

جيد (٣)درجات

جيد جداً (٤) درجات
ممتاز (٥) درجات

وقد استخرج الباحث قيمة المتوسط الحسابي العام الإجابات كل أفراد عينة البحث على سؤال التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء، وكانت قيمته ٤,١٤ من أصل ٥ درجات. وقد حدد صاحب المقياس الأصلي قيم فئات نتائج المقياس بغرض إصدار الحكم (ملحق رقم٤). وجاءت فئة جيد جداً متراوحة بين ٣٣/٤ و ٤١/٢ من أصل ٥ درجات، وهذا يعني أن كل الموجهات التربويات يقعن ضمن فئة جيد جداً. وهذه النتيجة تدعو للتفاؤل إلا أنها لم تصل إلى مستوى ممتاز وهو المستوى الذي نطمح إليه في مجال اكتساب مهارات الإصغاء بالنسبة للموجهات التربويات.

وقد تبين من قراءة جدول رقم (٦) أن كل متوسطات فئات متغيرات البحث، للإجابة على سؤال التقدير الشخصي، تقع في مستوى جيد جداً. ويعني أن هذه النتيجة هي نتيجة طبيعية من حيث التجانس بين متوسطات فئات متغيرات البحث، كما أن الباحث قد فسر سبب هذا التقارب أو التجانس بين المتوسطات عند مناقشة نتائج السؤال الأول من هذا البحث.

وقد أجرى الباحث اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية العامة [والمتمثلة في الإجابة على جميع فقرات الاستبانة الأربعة والعشرين (انظر ملحق رقم٤] وبين المتوسطات الحسابية للتقدير الشخصي (والمتمثل في الإجابة على سؤال واحد مباشر هو «ماتقديرك الشخصي لمستوى مهارات الاصغاء لديك؟) وذلك حسب فئات متغيرات البحث والبالغ عددها إحدى وعشرين (٢١) فئة، كما هو موضح في جدول رقم(٧).

يفترض بأنه لاتوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لأي فئة من فئات متغيرات هذا البحث، وذلك لأن فقرات الاستبانة الأربع والعشرين والسؤال المباشر (التقدير الشخصي) هما شيء واحد أي أنهما وجهان لعملة واحدة. كما أن التدرج الخماسي الذي استخدم في تقدير نتائج فقرات الاستبانة هو نفسه الذي استخدم في تقدير نتائج الإجابة على السؤال المباشر

(التقدير الشخصي). وعلى الرغم من ذلك فقد تبين أن ٥٢٪ (١١ فئة من أصل ٢١ فئة) من فئات متغيرات هذا البحث دلت على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتـوسط العام ومتوسط التقدير الشخصي ولمصلحة المتوسط العام في كل الحالات، انظر جدول رقم (٧). ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم الإلمام وعدم وضوح الرؤيا بالأبعاد النظرية والتطبيقية لعملية الإصغاء بالنسبة لأولئك الموجهات التربويات: نتج عنه تذبذب وعدم ثبات على نمط أو أسلوب محدد.

وبالرجوع إلى جدول رقم(٧) يتضح أن ٤٨٪ (١٠ فئات من أصل ٢١ فئة) من فئات متغيرات البحث لاتدل على أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لأن نتيجة الإجابة على فقـرات الاستبـانـة يفـترض أن تؤدي إلى نفس نتيجـة الإجابة على سؤال التقدير الشخصي والعكس صحيح.

وعلى ضوء ذلك فإن الموجهات التربويات اللائي لايوجد لديهن فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام ومتوسط التقدير الشخصي هن أكثر إدراكاً وتقديراً لمستوى مهـارات الإصغاء لديهن. ومما يدعم هذه النتيجة هو أن أغلب الموجهات اللائي ينتمين إلى هذه المجموعة هن من: الموجهات التربويات الحاصلات على مؤهل علمي أعـلى من درجة بكلوريوس، والموجهات التربويات من أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التوجيه التربوي، والموجهات التربويات الحاصلات على دورة أو أكثر في مجال التوجيه التربوي. ويتضح مما تقدم أن فئات متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي الأعلى من درجة بكلوريوس، والخبرة الطويلة في مجال التوجيه التربوي، والانخراط بدورة تدريبية أو أكثر في مجال التوجيه التربوي، وطبيعة تدريس بعض المقررات لها تأثـير إيجـابي لكن غير مباشر على إدراك الموجهة التربوية وتقديرها لمستوى مهارات الإصغاء لديها.

**التوصيات :**

بناء على نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ ضرورة تضمين مناهج إعداد وتدريب المعلمات في كليات التربية للبنات مهارات الإصغاء الفعالة.

٢ ـ ضرورة وضع شرط ضمن شروط اختيار الموجهة التربوية يؤكد فيه على أهمية حصول المرشحة لوظيفة موجهة على درجة الماجستير في التربية، ويتم تطبيق هذا الشرط خلال خطة زمنية محددة.

٣ ـ عقد دورات تدريبية للموجهات التربويات أثناء الخدمة من أجل إكسابهن مهارات الإصغاء الفعالة في مجال التوجيه التربوي.

٤ ـ العمل على تخفيض نصاب الموجهة التربوية إلى أقل من أربعين (٤٠) معلمة وذلك لما له من أثر فعال على عملية الإصغاء.

٥ ـ وضع استراتيجية طويلة المدى غرضها تشجيع الموجهة التربوية ذات الخبرة الطويلة في التوجيه على الاستمرار في عملها.

**مقترحات للقيام بدراسات في المستقبل:**

يقترح الباحث على ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج ضرورية:

١ ـ القيام بدراسة مماثلة على عينة أكبر تشمل مكاتب التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية وذلك للتأكد من نتائج هذا البحث.

٢ ـ القيام بدراسة مماثلة على عينة من مدرسات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وذلك للتأكد من صدق نتائج هذا البحث.

# الحـــواشي


(1) Jalongo, Mary Renck Strategies for Developing Chidren's Listening Skills. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Ind. 1991. Eric. No. ED 331 099 P.8.

(2) Mersand, J. Why teach Listening? The English Journal, 40 (5) 1951 PP. 260 - 265.

(3) Jalongo, Mary Renck. 1991 (Ibid) P.7.

(4) Nelson, David and Heeney, William. Directed Listening: A Model for Improved Administrative Communication. NASSP Bulletin. Vol. 68. No. 472 May 1984. PP. 125 - 126.

(5) Revelle, G. L. And Others. Comprehension Monitoring in Preschool Chidren. Child Development. Vol. 56, 1985, PP. 654 - 663.

(٦) نشـوان، يعقـوب، الإدارة والإشراف الـتربـوي بين النـظرية والتـطبيق، ط٢، عمان، دار الفـرقان، ١٤٠٦هـ، ص١٣٧.

(7) Devine, T. G. Listening: What do we know after Fifty Years of research and theorizing? J. of Reading. Vol. 21, 1978, PP. 296 - 304.

(8) Strother, D. B. Practical Applications of Research on Listening. Phi Delta Kappan Volume 68, No. 8 April. 1987 P. 627.

(٩) عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ١٣٦٤هـ، ص ص ٣٥٨ - ٣٦٤.

(١٠) الـرئـاسـة العامة لتعليم البنات، دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي بالمناطق التعليمية، إدارة التوجيه التربوي، مطابع السفراء للأفست، الرياض، ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ، ص٢٤.

(١١) حمدان، محمد زياد، الاتصال في التربية عناصره وأشاليبه ومؤشراته، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، الرسالة ٢٠، دار التربية الحديثة، عمان، الاردن، ١٩٨٦م، ص٣١.

(12) Nelson, D. and Heeney, W. 1984 (Ibid) P. 125.

(١٣) طافش، محمود، قضايا في الاشراف التربوي، دار البشير، عمان، الأردن، ١٩٨٨م، ص٨٨.

(١٤) الرئاسة العامة لتعليم البنات، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، خلال اثنين وثلاثين عاماً ١٣٨٠ - ١٤١١هـ، اللقاء السنوى الأول لمسؤولي تعليم البنات للفترة ٣ - ١٤١٢/١١/٥هـ، ص٢٣.

(١٥) الـرئاسة العامة لتعليم البنات، اللقاء السنوى الأول حول تعليم البنات بين الواقع والمأمول للفترة من ٣ - ١٤١٢/١١/٥هـ، الرياض، ص٥.

(١٦) نفس المرجع، ص ٥.

(١٧) تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال اثنين وثلاثين عاماً، مرجع سابق، ص٣٥.

(١٨) الرئاسة العامة لتعليم البنات: البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤٠٦هـ والعام الدراسي ١٤١٢هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(١٩) الرئاسة العامة لتعليم البنات، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال أثنين وثلاثين عاماً، مرجع سابق، ص٨٣.
(٢٠) مسيرة تعليم البنات خلال ربع قرن بمنطقة جدة التعليمية ١٣٨٠ ـ ١٤٠٥هـ، شركة المدينة للطباعة والنشر، جدة، ص٣٧.
(٢١) الرئاسة العامة لتعليم البنات، دليل العمل في مكاتب التوجية التربوي، بالمناطق التعليمية، ص٥.
(٢٢) السلوم ، حمد إبراهيم، الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ج٢، ١٤٠٦هـ، ٣٣٦.
(٢٣) الرئاسة العامة لتعليم البنات، البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤١١هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.
(24) Markaraf, B., R. A. Survey of Listening Pedagogy in American Teacher - Training institutions Dissertation Avstracts internation DDJ 60 - 03235 (University Microfilms No, 60 - 3235). 1960. P4.
(25) Mersand, J. Why teach Listening? The English Journal 40 (5) 1951 PP. 260 - 265.
(26) Funk. H, and Funk. G.D. Guidelines for Developing Listening Skills The Reading Teacher. 42 May, 1989 PP. 660 - 663.
(27) Strother. D., B., April 1987 (Ibid) P. 626.
(28) Nichols. R. G. Factors accounting for differences in Comprehension of materials presented orally in the classroom. Ph. D. Dissertation, lowa city, State University of lowa. 1948. WRIC No. ED 326 - 207 P.6.
(29) Pearson, P. O. and Fielding. L. Research update listening Comprehesion Language Arts, 59 (6) 1982 PP. 616 - 629.
(30) Strother, D., B. 1987 (Ibid) P. 627.
(31) Strother, D., B. 1987 (Ibid) P. 627.
(32) Lundsteen, S. W. Listing: It's Impact all Levels on reading and the other Language arts. rev. ad. Urbana, I11.: National Council of Teachers of English, 1971.
(33) Anderson. H. A. Needed research in Listening Elementary English 29. 1952, P. 217.
(34) Strother, D., B. 1987 (Ibid) PP. 627 - 628.
(35) Jalongo, Mary Renck. 1991 (Ibid) P. 10.
(36) Lundsteen. S. W. 1971.
(37) Green, E. E., Cook. P. F., and Rogers, J. K. The need for Interpersonal Skill training and supervision: can Theory Z help. NASSP Bulletin, 1984, 68 PP. 23 - 30.
(38) Peterson, Jane. Why are Communication Skills Important today,. Richland Coll., Dallas, TX. 1983. ERIC, No. ED 227 905 P. 50.
(39) Strother, D. B. 1987 (Ibid) P. 628.
(40) Mehrabian, A. and weiner, A. (1966) Non - immediacy between communication and object of communication and verbal Message. J. of Consultant Psychology, Vol. 30 1966.
(٤١) السيد ، سميرة أحمد، وكمال إسكندر، اسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، التربية المعاصرة، العدد العاشر، يونيو ١٩٨٨م، ص ١٥٠ ـ ١٥٧.
(42) Okum, B. F. Effective Helping. Monterey, Calif.: Brooks/ Coke. 1987.
(43) Beale, A. V. Assessing and Improving Your Listening Skills. NASSP Bulletin, March, 1990 P. 88.

(٤٤) سورة الانفال، آية رقم ٢١ .
(٤٥) سورة الشعراء، آية رقم ٢١٢ .
(٤٦) سورة الشعراء، آية رقم ٢٢٣ .

(47) Beale, A. V. March 1990 (Ibid) P. 88.

(48) Peterson, Jane. 1983 (Ibid) P. 49.

(49) Noichols, r. G. Listening as a 10 - part Skill. Nation's Business, July 1957 as cited by Frank, P. 139.

(50) Jalongo, Mary Renck. 1991 (Ibid) PP. 12 - 13.

(51) Peterson, Jane, 1983 (Ibid) P. 50.

(52) Strother, D. B. 1987 (Ibid) PP. 626 - 627.

(53) Galloway, Charles. Silent Language in the Classroom. POhi Delta Kappa, Bloomingtonl. Indiana. 1976 P. 25.

# المراجع العربية


(١) حمدان، محمد زياد، . الاتصال في التربية عناصره وأساليبه ومؤشراته، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، الرسالة ٢٠، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، ١٩٨٦م، ص٣١.

(٢) الرئاسة العامة لتعليم البنات: البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤٠٦هـ والعام الدراسي ١٤١٢هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(٣) الرئاسة العامة لتعليم البنات، البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤١١هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(٤) الرئاسة العامة لتعليم البنات، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، خلال أثنين وثلاثين عاماً ١٣٨٠ ـ ١٤١١هـ، اللقاء السنوي الأول لمسئولي تعليم البنات للفترة ٣ ـ ١٤١٢/١١/٥هـ، ص٢٣.

(٥) الرئاسة العامة لتعليم البنات، دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي بالمناطق التعليمية، إدارة التوجيه التربوي، مطابع السفراء، للأوفست، الرياض، ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ، ص ٢٤.

(٦) الرئاسة العامة لتعليم البنات، اللقاء السنوي الأول حول تعليم البنات بين الواقع والمأمول للفترة من ٣ ـ ١٤١٢/١١/٥هـ، الرياض، ص ٥

(٧) السلوم حمد إبراهيم، الادارة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ج٢، ١٤٠٦هـ ص ٣٣٦.

(٨) سورة الأنفال، آية رقم ٢١.

(٩) سورة الشعراء، آية رقم ٢١٢.

(١٠) سورة الشعراء، آية رقم ٢٢٣.

(١١) السيد، سميرة أحمد، وكمال إسكندر، أسلوي مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، التربية المعاصرة، العدد العاشر، يونيو ١٩٨٨م، ص ص ١٥٠ ـ ١٥٧.

(١٢) طافش، محمود، قضايا في الاشراف التربوي، دار البشير، عمان، الأردن، ١٩٨٨م، ص٨٨.

(١٣) عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ١٣٦٤هـ، ص ص ٣٥٨ - ٣٦٤.

(١٤) مسيرة تعليم البنات خلال ربع قرن بمنطقة جدة التعليمية ١٣٨٠ - ١٤٠٥هـ، شركة المدينة للطباعة والنشر، جدة، ص٣٧.

(١٥) نشوان، يعقوب، الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان، دار الفرقان، ١٤٠٦هـ، ص١٣٧.

# المراجع الأجنبية

1 - Anderson, H. A. Needed research in Listening Elementary English, 29. 1952, P. 217.

2 - Beale, A. V. Assessing and Improving Your Listening Skills. NASSP Bulletin March, 1990 P. 88.

3 - Devine, T. G. Listening: What do we know after fifty years of research and Theorizing? I. of Reading. Vol. 21, 1978, PP. 296 - 304.

4 - Funk, H., and Funk, G.D. Guidelines for Developing Listening Skills. The Reading Teacher. 42 May, 1989 PP. 660 - 663.

5 - Galloway, Charles. Silent Language in the Classroom. Phi Delata Kappa, Bloomington, Indiana. 1976 P. 25.

6 - Green, E.E., Cook, P. F., and Rogers, J.K. The need for Interpersonal Skill training and Supervision: can Theory Z help. NASSP Bulletin, 1984, 68 PP. 23 - 30.

7 - Jalongo, Mary Renck. Strategies for Developing Children's Listening Skills. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Blopomington Ind. 1991. Eric, No. ED 331 099 P.8.

8 - Lundsteen, S.W. Listing: It's Impact all Levls on reading and the other Language arts. rev. ad. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. 1971.

9 - Markgraf, B., R. A. Survey of Litening Pedagogy in American Teacher - Training institutions Dissertation Abstracts International DDJ 60 - 03235 :(University Microfilms No, 60 - 3235). 1960. P.4.

10 - Mehrabian, A. and weiner, A. (1966) Non - Immediacy between communication and object of communication and verbal Message. J. of Consultant Psychology, Vol. 30. 1966.

11 - Mersand, J. Why teach Listening? The English Journal, 40 (5) 1951 PP. 260 - 265.

12 - Nelson, D. and Geeney, W. 1984 (Ibid) P. 125.

13 - Nichols, R.G. Factors accounting for differences in Comprehension of materials presented orally in the classroom. Ph. D. Dissertation Iowa city, State University of lowa. 1948. ERIC No. ED 326 - 207 P.6.

14 - Noichols, R. G. Listening as a 10 - part Skill. Nation's Business, July 1957 as cited by Frank, P. 139.

15 - Okum, B. F. Effective Helping. Monterey, Calif.: Brooks/ Coke, 1987.

16 - Pearson, P. O. and Fielding, L. Research update listening Comprehesion. Language Arts. 59 (6) 1982 PP. 617 - 629.

17 - Peterson, Jane, Why are Communication Skills Important toeay., Richland Cool., Dallas, TX. 1983. ERIC. No, ED 227 905 P. 50

18 - Revelle, G. L. and Others. Comprehension Monitoring in Preschool Children. Child Development Vol. 56, 1985, PP. 654 - 663.

19 - Strother, D. B. Practical Applications of Research on Listening. Phi Delta Kappan, Volume 68, No. 8 April. 1987 P. 627.

# المـــــلاحق

# ملحق رقم (١)

سعادة الأخ الكريم مدير الادارة العامة للبحوث التربوية أ ـ الرئاسة العامة      المحترم
لتعليم البنات
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.

فنظراً لقيام الدكتور/ عبد العزيز البابطين بإجراء دراسة ميدانية عنوانها تقدير مستوى مهارات الإصغاء لدي الموجهات التربويات أثناء المقابلات الاشرافية مع المدرسات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض، وذلك من وجهة نظر الموجهات أنفسهن.

وحيث أن الدكتور البابطين بحاجة إلى تطبيق استبانته المرفقة على كل الموجهات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بمدينة الرياض وفي التخصصات التالية: اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، والعلوم. فإنني أرجو التكرم بالموافقة على تطبيق الاستبانة حتى يتمكن من إنهاء الدراسة في الوقت المحدد.

شاكراً لكم كريم تجاوبكم.. ولكم خالص تحياتي وتقدير.

# ملحق رقم (٢)

أسماء الأساتذة الذين شاركوا بمراجعة المقياس للتأكد من صحة الترجمة وصدقها وملاءمتها للبيئة السعودية وهم :

| | |
|---|---|
| ١ ـ الدكتور سر الختم عثمان علي | استاذ مشارك بقسم المناهج |
| ٢ ـ الدكتور سلام سيد أحمد سلام | استاذ مشارك بقسم المناهج |
| ٣ ـ الدكتور راضي سعد السرور | استاذ مساعد بقسم المناهج |
| ٤ ـ الدكتور نور الدين محمد عبد الجواد | استاذ مشارك بقسم التربية |
| ٥ ـ الدكتور علي سعد القرني | استاذ مشارك بقسم التربية |
| ٦ ـ الدكتور مصطفى محمد متولي | استاذ مشارك بقسم التربية |
| ٧ ـ الدكتور زكريا أحمد الشربيني | أساذ مشارك بقسم علم النفس |
| ٨ ـ الدكتور زيدان أحمد قاسم | استاذ مشارك بقسم التربية الخاصة |

# ملحق رقم (٣)

الاستبانة بصيغتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الفاضلة/ الموجهة التربوية ...................... حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعــد

أقوم ببحث عن «تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المدرسات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض وذلك من وجهة نظر الموجهات أنفسهن».

وهذا البحث يسعى إلى التعرف على مستوى الإصغاء الحقيقي لدى المـوجهـات الـتربويات وذلك من أجل تقديم المقترحات المناسبة لتطوير مهـارات الإصغـاء وتحسينها. فأرجو منك الإجابة على عبارات المقياس (الاستبانة) بكل صراحة وموضوعية على ضوء خبراتك الواقعية الممارسة. علماً بأن هذه المعلومات لا ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.

مع العلم أن المقياس (الاستبـانـة) يحتوي على (٢٤) أربع وعشرين مهـارة إصغـاء، ولـلإجابة على فقرات المقياس ضعي علامة ( / ) في الحقل الذي يصف مهارة الإصغاء الحقيقية لديك.

مع شكري وتقديري لتعاونك

**الباحث**

**عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين**

**عضو هيئة تدريس بقسم التربية**

**كلية التربية بالرياض**

**جامعة الملك سعود**

## أولا ـ معلومات عامة :

**الرجاء وضع علامة ( ✓ ) في المربع الذي يناسبك مما يأتي**

**١ ـ المؤهل الدراسي :**

- كلية متوسطة ☐
- جامعي تربوي ☐
- جامعي غير تربوي ☐
- جامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي ☐
- مؤهل آخر يذكر من فضلك..........................

**٢ ـ عدد سنوات الخبرة في التوجيه التربوي:**

- أقل من ٥ سنوات ☐
- ٥ ـ ١٠ سنوات ☐
- أكثر من ١٠ سنوات ☐

**٣ ـ عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها في مجال التوجيه التربوي:**

- لا شــيء ☐
- واحـــدة ☐
- اثنتـــان ☐
- ثلاث فأكثر ☐

**٤ ـ العدد الإجمالي لنصابك من المدرسات اللاتي تقومين بتوجيههن حالياً :**

- يحدد من فضلك (..............)

٥ - **التخصص :**

- لغة عربية ☐
- اجتماعيات ☐
- رياضيات ☐
- علـــــوم ☐

٦ - **مكتب التوجيه التربوي :**

- مكتب الشمال ☐
- مكتب الجنوب ☐
- مكتب الشرق ☐
- مكتب الغرب ☐

**ثانيا ـ مقياس تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات :**

للإجابة على المقياس يرجى وضع إشارة ( / ) في الحقل الذي يصف مهارة الإصغاء الحقيقية لديك :

| الرقم | مهارات الإصغـــاء | الاستجابـــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | يحدث دائماً | يحدث غالباً | يحدث أحياناً | يحدث نادراً | لا يحدث إطلاقاً |
| ١ | أجلس وجهاً لوجه مع من أقابلها أي حواجز مادية فاصلة بيننا . | | | | | |
| ٢ | أرتب المقاعد بمسافات واحدة وبأبعاد مناسبة . | | | | | |
| ٣ | أجلس جلسة وقار مع تركيز انتباهي لكل ما يقال . | | | | | |
| ٤ | عندما أتحدث مع من أقابلها أتابعها بنظري بشكل ملائم . | | | | | |
| ٥ | عندما أتحدث استخدم إيماءات طبيعية تصدر بعفوية وتخدم الموقف الذي أتحدث فيه . | | | | | |
| ٦ | يتركز حديثي في الغالب حول من أقابلها وأتجنب الحديث عن نفسي . | | | | | |
| ٧ | أحافظ على الأسرار والأمور الخاصة الشخصية للآخرين | | | | | |

| الرقم | مهارات الإصغـــاء | الاستجابـــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | يحدث دائماً | يحدث غالباً | يحدث أحياناً | يحدث نادراً | لا يحدث إطلاقاً |
| ٨ | غالباً أنادي الحاضرات أثناء المناقشة بأسمائهن عند الحديث معهن | | | | | |
| ٩ | أصغي لكل حديث الآخرين باهتمام وبشكل متواصل . | | | | | |
| ١٠ | أطرح أسئلة بغرض توضيح وجهة نظر من أقابلها | | | | | |
| ١١ | أستنبط المعلومات بأسلوب علمي للتأكد من الشعور الحقيقي للمتحدثة | | | | | |
| ١٢ | أطرح أسئلة مفتوحة النهاية وغير مقيدة الإجابة بنعم أو، لا . | | | | | |
| ١٣ | أستغل فترات الصمت التي تتخلل الحديث بطريقة تسمح للمتحدثة في التفكير والتقاط أنفاسها . | | | | | |
| ١٤ | أستجيب لحاجة الآخرين في التوجيه عندما يطلبن النصيحة . | | | | | |
| ١٥ | ترتكز استجابتي على الأحاسيس المستمرة خلف ما يصرح به من كلمات . | | | | | |

| الرقم | مهارات الإصغـــاء | الاستجابـــة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | يحدث دائماً | يحدث غالباً | يحدث أحياناً | يحدث نادراً | لا يحدث إطلاقاً |
| ١٦ | أتابع حديث المتحدثة دون مقاطعة حتى ولو كانت لدي إضافة أو تعليق . | | | | | |
| ١٧ | تأتي مشاركتي في المناقشات على شكل حديث متكامل | | | | | |
| ١٨ | استخدم كلمة أنت وضمير المخاطبة كثيرا وأتجنب استخدامكلمة أنا . | | | | | |
| ١٩ | أحب أن أصغى للمتحدثة أكثر مما أتكلم . | | | | | |
| ٢٠ | أصغى للمتحدثة تماماً دون التفكير بما سوف أقوله فيما بعد . | | | | | |
| ٢١ | أطرح أسئلة بسيطة غير معقدة التركيب . | | | | | |
| ٢٢ | أتجنب مقاطعة المتحدثة وأهيئ لها الفرصة للتعبير عن فكرتها . | | | | | |
| ٢٣ | أصغي لكل ما تقوله المتحدثة ، وأتجنب التركيز على الحقائق الواردة فقط . | | | | | |
| ٢٤ | أهيىء الفرصة لمن أقابلها بأن تشعر بمشكلتها وتتغلب عليها بنفسها . | | | | | |

**ثالثا ـ ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟**

يرجى وضع دائرة واحدة حول القيمة التي تصف مستواك الحقيقي فيما يأتي

| ضعيف | حسن | جيد | جيد جداً | ممتاز |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

# ملحق رقم (٤)

وقد حدد أندرو بيلي رتب مقياس مهارات الإصغاء بالشكل التالي:

| | |
|---|---|
| - يحدث دائما | (٥) خمس درجات |
| - يحدث غالباً | (٤) أربع درجات |
| - يحدث أحياناً | (٣) ثلاث درجات |
| - يحدث نادراً تقابل حسن | (٢) درجتان |
| - لا يحدث إطلاقاً | (١) درجة واحدة |

والحد الأعلى لدرجات المقياس بفقراته الأربعة والعشرين هو:

٢٤ × ٥ = ١٢٠ درجة

والحد الأدنى لدرجات المقياس بفقراته الأربعة والعشرين هو

٢٤ × ١ = ٢٤ درجة

| | |
|---|---|
| يحدث دائما تقابل ممتاز | ودرجته تتراوح بين ٤ ١/٢ حتى ٥ درجات |
| يحدث غالباً تقابل جيد جداً | ودرجته تتراوح بين ٣ ٣/٤ حتى أقل من ٤١/٢ |
| يحدث أحيانا تقابل جيد | ودرجته تتراوح بين ٣ ١/٤ حتى أقل من ٣ ٣/٤ |
| يحدث نادراً تقابل حسن | ودرجته تتراوح بين ٢ حتى أقل من ٣ ١/٤ |
| لا يحدث إطلاقاً تقابل ضعيف | ودرجته تتراوح بين ١ حتى أقل من ٢ |

# ملحق رقم (٥)

| | |
|---|---|
| المملكة العربية السعودية | الرقـــم : |
| الرئاسة العامة لتعليم البنات | التاريخ : |
| الإدارة العامة للبحوث التربوية | المشفوعات : |
| شعبة الدراســـات | الموضـــوع : |

المكرم/ مدير عام تعليم البنات بمنطقة الرياض          المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

إشارة لخطاب عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود رقم ٢٠/١٣٧٧ وتاريخ ١٤١٢/٧/١هـ بشأن حاجة الدكتور/ عبدالعزيز البابطين إلى تطبيق استبانته (تقرير مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المدرسات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض وذلك من وجهة نظر الموجهات أنفسهن» على عينة من الموجهات التربوية العاملات في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وفي التخصصات التالية :

اللغة العربية ؛ الاجتماعيات ؛ الرياضيات ؛ العلوم ؛ عليه تصلكم :

١ ـ عدد (٢٦) استبانة لمكتب توجيه شرق الرياض لتوزيعها كالتالي : (٧) استبانات لموجهات اللغة العربية ، (٧) استبانات لموجهات الاجتماعيات ، (٦) استبانات لموجهات الرياضيات ، (٦) استبانات لموجهات العلوم .

٢ ـ عدد (٣٤) استبانة لمكتب توجيه غرب الرياض لتوزيعها كالتالي : (١١) استبانة لموجهات اللغة العربية ، (٧) استبانات لموجهات الاجتماعيات ، (٧) استبانات لموجهات الرياضيات ، (٩) استبانات لموجهات العلوم .

٣ ـ عدد (٢٣) استبانة لمكتب شمال الرياض لتوزيعها كالتالي : (٦) استبانات لموجهات اللغة العربية ، (٧) استبانات لموجهات الاجتماعيات ، (٥) استبانات لموجهات الرياضيات ، (٥) استبانات لموجهات العلوم .

٤ ـ عدد (٣٣) استبانة لمكتب جنوب الرياض لتوزيعها كالتالي : (١) استبانة

لموجهات اللغة العربية، (٦) استبانات لموجهات الاجتماعيات، (٧) استبانات لموجهات الرياضيات، (٩) استبانات لموجهات العلوم.

نأمل إكمال اللازم حيال تطبيق الاستبانات المرفقة، ودمتم..

مدير الإدارة العامة للبحوث التربوية

عبدالعالي بن مقباس العادل

صورة للإدارة العامة للبحوث التربوية (الدراسات).

صورة لملف القراءة / صورة للملف العام مع المسودة.